الفروق الفردية والتقويم

د. أنسي محمد أحمد قاسم



دار الفكر للطباعة والنشر والتوزيع

إهــداء

سئلت الأعرابية أي أبنائك أحب إليك قالت:

المريض حتى يشفى...

والغائب حتى يعود...

والصغير حتى يكبر...

إلى أحب أبنائي لأنه الصغير...

إلى مسك الختام...

إلى محمد في المهد صبياً...

●

بسم الله الرحمن الرحيم

الفروق الفردية والتقويم

رقم التصنيف: 371.27
رقم الايداع لدى دائرة المكتبة الوطنية: 2003/7/1410
المؤلف ومن هو في حكمه: أنسي محمد أحمد قاسم
عنوان الكتاب: الفروق الفردية والتقويم
الموضوع الرئيسي: /التربية/ /اساليب التقييم/ /طرق التعليم
بيانات النشر: دار الفكر – عمان
* تم اعداد بيانات الفهرسة والتصنيف الأولية من قبل دائرة المكتبة الوطنية

الطبعة الأولى

1424-2003



دار الفكر للطباعة والنشر والتوزيع

سوق البتراء (الحجيري)- هاتف : ٤٦٢١٩٣٨
فاكس ٤٦٥٤٧٦١ ص.ب : ١٨٣٥٢٠ عمان ١١١١٨ الأردن

Tel: 4621938 Fax: 4654761

P.O Box: 183520 - Amman - 11118 Jordan

ISBN 9957-07-392-3

المقـدمة

يقول الأصمعي "لن يزال الناس بخير ما تباينوا، فإذا تساووا هلكوا" فاختلاف الأفراد عن بعضهم البعض هو الذي يجعل هناك نوعاً من التوافق والانسجام فيما بينهم، فاختلافهم هو السبب في اتزان العالم والبيئة المحيطة بهم.

فالفروق الفردية والتباينات بين الأفراد والجماعات هي التي تجعل هناك اتزاناً في القوى واتزاناً في حركة الحياة وللدلالة على أهمية الفروق بين الأفراد والجماعات لنا أن نتخيل أن جميع الأفراد ذوو نسبة ذكاء واحدة – أو يعملون في مهنة واحدة أو يملكون ثروات واحدة متشابهة لو تخيلنا ذلك فعلينا أن نتخيل مقدار الصراع الذي يمكن أن يعيشه العالم نتيجة لتشابه الأفراد.

الفروق والاختلافات تمحي الصراعات، فالتباين والاختلاف يجعل هناك تعاوناً لا تنافساً، فهناك فرد يملك مواهب، وملكات معينة يحتاجها فرد آخر يملك مواهب وملكات أخرى مختلفة، فالأثنان يحتاج كل منهما للآخر دون صراع وتنافس، فأنت تحتاج هذه وأنا احتاج تلك وينتهي الأمر دون خلاف. أما إذا تشابه الناس فهو الصراع بعينه ولهذا يمكننا القول "أن الاختلاف هو عين الاتفاق".

وبعد فتلك صفحات تدور حول اختلاف الناس عن بعضهم البعض أفراداً وجماعات، صفحات في الفروق الفردية لا تعدو أن تكون معينة للطالبة على تذكر الموضوع وتخطيط تفاصيله، بحيث تكون قادرة على متابعة المحاضرة واستيعابها.

والله من وراء القصد وهو يهدي السبيل.

د. أنسي قاسم

الفهرس

الفصل الأول

الفروق الفردية : النشأة والتاريخ
الفروق الفردية : المعنى والتعريف
الفروق الفردية : الأبعــاد
الفروق الفردية : مناهج البحث

(1) الفروق الفردية : النشأة والتاريخ

لما كانت الفلسفة هي الأصل لكل فروع المعرفة الإنسانية، والأم التي خرجت من رحمها كل فروع العلم، وكان علم النفس فرعاً من الفلسفة قبل أن يستقل عنها ويصبح علماً مستقلاً بذاته له طرائقه وأساليبه ومناهجه الخاصة في مطلع القرن التاسع عشر، فإننا كثيراً ما نجد أن الاهتمام بالعديد من موضوعات علم النفس ومجالاته وفروعه المختلفة قد نشأ في أحضان الفلسفة على يد الفلاسفة.

وعلى الرغم من أن الإنسان منذ بداية وعيه بوجوده قد فطن إلى ما بين الأفراد من تباين واختلاف وفروق، وحاول خلال مسيرته التاريخية وصف هذه الفروق وتفسيرها، إلا أنه كثيراً ما كان يستند في تفسيره لها إلى معارفه التقليدية الخاصة والمحدودة، أو إلى أسباب ومعتقدات خرافية شائعة.

ونجد أن أقدم لحظات التعرف الصريح على الفروق الفردية قبل استقلال علم النفس وقبل استخدام المنهج التجريبي - كانت على يد فلاسفة اليونان الذين أدركوا وجود الفوارق وأهميتها في بناء المجتمع وانتظام مسيرة الحياة وفوارق بين الناس لا بد من مراعاتها عند التربية.

أفلاطون : 427 - 347 ق.م:

ولعل جمهورية "أفلاطون" (427 - 347) قبل الميلاد من أقدم الكتب التي تعرضت لهذا المجال، ففي الجزء الثاني من كتاب الجمهورية نجد العبارة التالية: "لقد قلت حقاً، ليس ببعيد الاحتمال، لأنني قد ذكرت أنا بعد إجابتك أنه أولاً لم يولد اثنان متشابهان، بل يختلف كل فرد عن الآخر في المواهب الطبيعية - فيصلح أحدهما لعمل ما، بينما يصلح الثاني لعمل آخر".

واقترح أفلاطون بعض العلميات التي يختبر بها القدرات الحربية لكل من يرشح أن يكون جندياً في جمهوريته المثالية. ولقد صممت هذه العمليات لتمثيل السمات المختلفة التي تعتبر أساسية للشجاعة الحربية، وبالتالي كانت محاولته هذه أول وصف منظم عرف لاختبار القدرات الخاصة (3:14).

وهكذا نجد أن أفلاطون قد قسم الناس إلى طبقات ثلاث:

طبقة المفكرين وتأخذ دور القيادة، وطبقة العاملين وتأخذ دور الإنتاج والعمل، وطبقة الجنود وتأخذ دور الدفاع والحرب، وكان هذا التقسيم نابعاً من السمات الفردية التي تتميز بها طبقة عن طبقة جسدياً وفكرياً ونفسياً وهكذا يتم العمل في دولة (جمهورية) أفلاطون حسب قانون "تقسيم العمل" لإدراكه المبكر بأن الأفراد ليسوا متشابهين (24 : 16).

أرسطو : 384 - 322 ق.م:

ولم تكن أفكار "أرسطو" أقل أهمية مما جاء به أفلاطون فقد أفاض في مناقشة الفروق بين الجماعات بما في ذلك الفروق بين الأجناس، والفروق من الناحية الاجتماعية والفروق الجنسية (ذكور – إناث) في السمات العقلية والأخلاقية.

ويعتقد أرسطو أن الفروق الفردية على درجة من الوضوح لا يحتاج معها إلى تذكرة خاصة. ولقد نسب هذه الفروق إلى العوامل الفطرية، ويظهر ذلك في قوله: "قد يقول أحدهم، حيث أن في قدرتي أن أكون عادلاً وطيباً فسأكون خير الرجال" ولكن هذا لا يمكن حدوثه بطبيعة الحال، وذلك لأن الذي يرغب في أن يكون خير الرجال لن يكون كذلك إلا إذا افترض وجود المستلزمات الطبيعية لهذا.

ويقول "أرسطو" في فقرة أخرى "يجب أن نلاحظ بعد هذه التميزات أن في كل شيء مستمر، يمكن تقسيمه، هناك زيادة ونقصان وتوسط. وتنسب هذه الأوصاف تبعاً لعلاقة بعضها ببعض، أو لعلاقتها بنا كما هو الحال في الرياضة، والفنون الطبية، والمباني والبحرية، وفي أي نوع من الأعمال العلمية منها وغير العلمية، والأعمال التي تتطلب مهارة والتي لا تتطلب مهارة، وذلك لأن الحركة مستمرة، وما العمل إلا حركة. "ثم يستطرد أرسطو بعد ذلك فيصف مميزات الأفراد الذين بهم نقص أو زيادة في السمات المختلفة مثل سرعة الغضب، الجسارة، الخجل، وبعض السمات الأخرى. (15,14:3) بل وينتقل "أرسطو" إلى الحديث عن "الطابع القومي" للشعوب فيقول:

"تميل الطبيعة إلى إيجاد تمايز بين الناس بأن تجعل بعضهم قليل الذكاء أقوياء البنية، وبعضهم أكفاء للحياة السياسية. وعلى ذلك فمن الناس من هم أحرار، ومن هم عبيد ويقول في هذا الصدد: "إن شعوب الشمال الجليدي وأوربا شجعان ولذلك لا يكدر أحد عليهم صفو حريتهم، ولكن ينقصهم الذكاء والمهارة والأنظمة السياسية، لهذا فهم غير قادرين على الاعتداء على جيرانهم. أما الشرقيون فيمتازون بالذكاء والمهارة ولكنهم خلو من الشجاعة، وكذلك فهم

مغلوبون ومستعبدون إلى الأبد. وأما الشعب اليوناني فهو يجمع بين الصفتين الشجاعة والذكاء (44 : 19).

وعلى الرغم مما في التصور الأرسطي من ميل عنصري واضح ومردود عليه – وهو ليس مجالنا – إلا أننا نلحظ تقسيمه للأفراد والشعوب والأجناس حسب ما لديهم من صفات وما يملكون من مواهب تجعل هناك تبايناً كبيراً مما يميز كل منهم عن الآخر بوضوح.

العصور الوسطى والنظريات الارتباطية:

ولم تجتذب الفروق الفردية انتباه رجال العصور الوسطى وفلاسفتها، فأهملت الفروق الفردية إهمالاً كبيراً. وكان التعميم الفلسفي ينظر إلى طبيعة العقل من خلال تفكير نظري أكثر منه تجريبي.

كذلك لم تهتم الفلسفة الترابطية في القرن السابع عشر والثامن عشر بهذه الفروق، إذ كان اهتمام رجالها موجهاً نحو اكتشاف العوامل التي تؤدي إلى ترابط الأفكار والعمليات العقلية بعضها ببعض بيد أننا نجد أن عالماً مثل "بين" "Bain" وهو آخر من نسميهم بالارتباطيين الحقيقيين يوجه بعض الاهتمام للفروق الفردية في كتاباته. فقد وردت الفقرة الآتية في "كتابه" "الحواس والعقل" (1855): "هناك قدرة طبيعية على الحكم تختلف في كل تكوين وتميز كل فرد عن – غيره هذه الخاصية كغيرها من الخواص التي تتصف بها الطبيعة البشرية أعتبرها موزعة توزيعاً غير منتظم" (3 : 16).

كما نجد من المربين الذين عاشوا في أواخر القرن الثامن عشر وأوائل التاسع عشر من أمثال "روسو" بستالوتزي "هربارت" فروبل "اهتماماً بالطفل وبطبيعته، والمناداة بملاحظته ووضع البرامج التي تتفق وهذه الطبيعة ونجد في كتاباتهم ما يدل على فهمهم لمبدأ الفروق الفردية غير أن اهتمامهم كان موجهاً إلى دراسة الطفل باعتباره ممثلاً للأفراد، ولم يكن اهتمامهم به يقوم على أساس أنه فرد يختلف عن غيره من الأفراد (15 : 33).

المفكرين العرب:

كذلك فطن كثير من مفكري العرب المسلمين إلى الفروق الفردية وأهميتها في بناء المجتمع فالفارابي: الملقب بالمعلم الثاني بعد أرسطو يشير صراحة – بعد أن قام بشرح موضوع تطور

الكائنات وتدرجها – إلى اختلاف الإنسان عن أخيه الإنسان في مقدار حظه من القوة الناطقة – فالأفراد يختلفون فيما بينهم في اللغة والقدرة اللفظية.

وقال الأصمعي: "لن يزال الناس بخير ما تباينوا، فإذا تساووا هلكوا "وأشار "الغزالي" كذلك لوجود الفروق الفردية بين الناس فيتحدث عن أن "هناك أناس لا يحبون إلاّ الله تعالى وهم دائماً وراء زيادة المعرفة به والتفكر فيه، وهناك أناس لا يعرفون لذة المعرفة ولا حب الله ويسعون للجاه والرياسة والمال والشهوات البدنية، وأناس وسط بين أولئك وهؤلاء".

أما "ابن خلدون" : فيتطرق إلى الفروق الفردية وأسبابها فيما أورده من أفكار وآراء، ويفرق بين الأفراد تبعاً للموقع الجغرافي ويرى أن: "الأقاليم المتصفة بالاعتدال سكانها من البشر أعدل أجساماً وألواناً وأخلاقاً، حتى النبوءات تتواجد في الغالب فيها، أما الأقاليم البعيدة عن الاعتدال فيسكن أهلها الكهوف وهم متوحشون غير مستأنسين يأكل بعضهم بعضاً. كذلك نجد في آراء ابن خلدون وجود إشارات إلى الفروق الفردية بين أبناء الثقافات والجماعات المختلفة فيقول "أن أهل البدو أقرب إلى الخير من أهل الحضر، فأهل الحضر لكثرة ما يعانون من فنون الملاذ وعوائد الترف والإقبال على الدنيا والعكوف على شهواتهم منها قد تلوثت أنفسهم بكثير من مذمومات الخلق والشر، وبعدت عليهم طرق الخير ومسالكه.

وأهل البدو إن كانوا مقبلين على الدنيا مثلهم، إلاّ أنهم في المقدار الضروري لا في الترف ولا في شيء من أسباب الشهوات واللذات. وأن أهل البدو أقرب إلى الشجاعة من أهل الحضر.

أما "أبو علي بن مسكوية: " "يقسم الناس إلى أهل الخير وأهل الشر والمتوسطين. ويشير إلى الفروق بين الجماعات بقوله "يتفاضل الناس بين أمم لا تتميز عن القرود إلا بمرتبة يسيرة، وأمم تتزايد فيها قوة التمييز والفهم إلى أن يصيروا وسط الأقاليم فيحدث فيهم الذكاء وسرعة الفهم والقبول للفضائل (40 : 32) (43 : 12 : 13 : 14).

مما تقدم يتضح أن الاهتمام بالفروق الفردية قد وجد في مسار الفكر الإنساني وأنصب هذا الاهتمام في الأصل على الخصائص التي يختلف فيها الأفراد عن بعضهم البعض وكذلك الجماعات... وكان هذا الاهتمام لا يعدو أن يكون تأملات فلسفية نظرية... أما التفكير العلمي أو تناول مدى هذه الفروق فقد تأخر نسبياً نظراً لتأخر حركة القياس النفسي ذاتها، وكانت أول محاولة لقياس مدى هذه الفروق بين الأفراد في مجال علم الفلك وليس في مجال علم

النفس عام (1816) حين اهتم Besel " بقياس ما عرف بإسم المعادلة الشخصية Personal Equation.

المعادلة الشخصية:

من العجيب – كما قلنا – أن حركة قياس الفروق الفردية لم تبدأ على أيدي رجال علم النفس، ولكن بدأت على أيدي علماء الفلك. ففي سنة 1766 طرد أحد العلماء (ماسكلين) مساعده (كير) في مرصد "جرينتش" لأنه تأخر عنه في رصد أحد النجوم فترة تقرب من الثانية. فأرجع العالم هذا إلى إهمال مساعده وكانت الطريقة المتبعة في الرصد أنذاك هي الاعتماد على السمع والبصر ولم تكن هذه العملية تتطلب القدرة على التوفيق بين المؤثرات السمعية والبصرية فقط، بل كانت تتطلب أيضاً القدرة على إدراك المسافات، إذ كان الراصد يضبط ساعته على وقت معين بالثانية ثم يبدأ عد دقات الساعة التي ينصت إليها أثناء تطلعه في المنظار. ثم حدث في عام 1816 أن قرأ العالم "بيزل" Bessel قصة المساعد المطرود، فبدأ يهتم بما سمي فيما بعد "بالمعادلة الشخصية".

وكان يقصد بالمعادلة الشخصية في بادىء الأمر الفروق بالثواني بين تقدير أثنين من الراصدين لحركة نجم من النجوم. فأخذ "بيزل" في جمع سرعة رصد النجوم لمجموعة من الراصدين المدربين، فبينت معلوماته مدى اختلاف هؤلاء الراصدين فيما بينهم، كما بينت مدى اختلاف الفرد بينه وبين نفسه من وقت لآخر، وتعتبر هذه المعلومات أول معلومات كمية مسجلة عن الفروق الفردية. (7:39) (332:14) (2:15).

البداية العلمية للفروق الفردية (المنهج التجريبي):

استطاع علم النفس في النصف الأخير من القرن التاسع عشر أن يخرج من نطاق التأملات الفلسفية النظرية إلى حيز المعمل والتجريب، وتم استبدال منهج الاستبطان بالمنهج العلمي، وصار من الواضح أن الظواهر النفسية يمكن دراستها وقياسها كغيرها من الظواهر الطبيعية.

ويمكن رصد ميلاد علم النفس التجريبي من خلال أعمال عديد من العلماء أمثال "فيبر" "Weber هليمهولتز Helmholtz "فخنر"Fechner والذين قاموا بالعديد من التجارب العملية التي تتعلق بعلم وظائف الأعضاء ولكنها كانت ذات طبيعة نفسية، مثل دراسة الحواس وزمن الرجع والعتبات الحسية... الخ.

إلا أنه يمكن أن نعتبر إنشاء "فوندت" Wundt" لأول معمل لعلم النفس التجريبي في مدينة "ليبزج" بألمانيا عام 1879 هو البداية الحقيقية لعلم النفس كعلم تجريبي حيث خصص هذا المعمل تماماً لعلم النفس... وهو الأمر الذي دفع مؤرخ علم النفس الشهير "كارل فلوجل" إلى القول بأنه ينسب إلى "فوندت" شرف بسط سلطان التجربة نهائياً في علم النفس، والذي أقام البناء على الأساس الذي أرساه "فخنر" (12:29) وتم إخضاع الظواهر النفسية للدراسة الكمية بالمقاييس الموضوعية وكان ذلك أمراً ضرورياً لدراسة الفروق الفردية.

تأثير جالتون:

وإلى جانب علم النفس التجريبي، إنتشرت نظرية تشارلز دارون" Darwin عن تطور الكائنات والتي قامت على أساس صراع الكائنات من أجل البقاء، ثم الانتخاب الطبيعي – فالأفراد الذين لديهم سمات ومواهب معينة تساعدهم في صراع البقاء سيكون لديهم ميل أكثر إلى البقاء ثم النضج والإنسال، ثم يميلون حسب قوانين الوراثة إلى نقل سماتهم ومواهبهم إلى أبناءهم. وقد صبغت نظرية دارون مناهج علم النفس بصبغة بيولوجية.

وكان "السير فرنسيس جالتون "Galton" أول من حاول تطبيق أسس التطور في الأختلاف والانتقاء والتكيف في دراسة الأفراد. وأنصب اهتمامه على الوراثة بهدف ضبط وتوجيه التطور الإنساني، فأستخدم طريقة "تاريخ العائلة" ليوضح توريث المواهب الخاصة في مجالات مختلفة، وكان كتابه" "عبقري بالوراثة" نتاج دراساته للتاريخ العائلي. ولكي تقاس الظواهر بشكل موضوعي وضع "جالتون" العديد من الاختبارات والمقاييس وفي عام 1882 أسس معمله الأنثروبومتري في متحف "كنسنجتون" بلندن.

وفيه يمكن قياس التمييز الحسي والقدرة الحركية ويذهب في كتابه: "استقصاءات عن الملكة الإنسانية" إلى أن المعلومات الوحيدة التي تصلنا عن الحوادث الخارجية تبدو أنها تمر خلال ممرات حواسنا وكلما زاد إدراك حواسنا، للفروق اتسع المجال الذي يظهر فيه حكمنا وذكاؤنا. وفي الكتاب نفسه يشير إلى أن القدرة على التمييز الحسي تكون أعلى عند القادرين عقلياً. ومن الاختبارات التي وضعها "جالتون" نذكر: اختبارات القوة والحركة وسرعة ردود الأفعال، اختبار التمييز البصري للأطوال، اختبار التمييز الحركي، واختبار التداعي الطليق. ودرس "جالتون" عملية التصور العقلي مستخدماً طريقة الأستبيان، وفيها يوجه المفحوص

تفكيره إلى موضوع محدد ثم يطلب منه أن يصف ذلك الموضوع بدقة، وقد وجد فروقاً كبيرة في وصف الموضوع الواحد.

ومن مآثر "جالتون" إعداده لكثير من الطرق الاحصائية لتحليل نتائج الفروق الفردية وبذلك وضع البذور الأولى لدراسة مدى الفروق بين الأفراد والجماعات وتحديد الدلالة الإحصائية لذلك المدى. أو بعبارة أخرى، تتمثل أبرز اسهامات "جالتون" في أخذه بالوصف الرياضي للمنحنى الاعتدالي النموذجي الذي نعرفه باعتباره التوزيع العادي ونطبقه في السمات والخصائص النفسية، ومن ثم فإننا يمكن أن نذهب مع Shackleton 1984 إلى أن جالتون يعد الأب لدراسة الفروق الفردية، فهو أول شخص درس الفروق الفردية بإنتظام. (9,8:51) (25:40) (19:3).

كاتل:

أما "جيمس ماكين كاتل Cattle فأنه يشغل مركزاً مرموقاً في مجال قياس الفروق الفردية. فقد كان يعمل جاهداً في أمريكا على تطوير الاختبارات والاحصاء. وقام بتطوير الكثير من المقاييس في مجال علم النفس التجريبي. ووضع سلسلة من الاختبارات طبقها بداية على طلبة جامعة كولومبيا من هذه الاختبارات: قوة القبض، سرعة حركة الذراع، العتبة الحسية لنقطتين على ظهر اليد، مقدار الضغط اللازم لإحداث ألم في الجبهة، أقل فروق ملحوظة في الأوزان، زمن الرجع للصوت، سرعة تسمية الألوان، مدى الذاكرة السمعية للحرف. (22,21:3).

هذا بالإضافة إلى أن الدكتوراه التي اعدها في "ليبزج" كانت في موضوع الفروق الفردية في زمن الرجع، وذلك على الرغم من معارضة "فوندت" لذلك الاتجاه. وعندما كان يلقى محاضراته في جامعة كمبردج" بانجلترا عام 1889 تدعم اتجاهه الخاص بقياس الفروق الفردية نتيجة لاتصاله بجالتون.

وفي مقالة أعدها "كاتل" عام 1890 استخدام اصطلاح "الاختبار العقلي" لأول مرة في تراث علم النفس. ولقد وصفت هذه المقالة الكثير من الاختبارات التي تطبق سنوياً على طلبة الكليات لتحديد مستواهم الذهني. كما أشار للاختبارات التي تطبق فردياً كمقياس القوة العضلية، وسرعة الحركة والحساسية للألم، وحدة السمع والأبصار... إلى آخر ما سبق الإشارة إليه. وكان "كاتل" يؤمن مثل "جالتون" بإمكانية قياس القدرات العقلية باستخدام الاختبارات الحسية الحركية. (17:16:43).

بينيه:

وفي عام 1895 قام "بينيه وهنري" بنقد الاختبارات السابقة لتركيزها على الجوانب الحركية والقدرات البسيطة – وقاما بنشر مقالة "بعنوان: علم النفس الفردي "قدما فيه أول تحليل منظم لأغراض ومجال ومناهج علم نفس الفروق. وقد ألحا على مشكلتين رئيسيتين على علم النفس الفارقي أن يتعامل معهما:

الأولى: مدى وطبيعة الفروق الفردية في العمليات النفسية.

الثانية: العلاقات المتبادلة بين العمليات العقلية لدى الفرد.

ومن هذا المنطلق قام بنييه وهنري بقياس الوظائف الأكثر تعقيداً حيث تكون الفروق الفردية أكبر في هذه الوظائف مثل الذاكرة، التخيل، الأنتباه، الفهم، التقدير، الجمال، والتي مثلت في الوقت نفسه الأسس التي قام عليها مقياس بينيه.

ولقد قضى "بينيه ومساعديه عدة سنوات في عمل دائب نشط من أجل تنمية طرائق قياس الذكاء وفي عام 1905 ظهر مقياس بينيه – سيمون "لقياس الذكاء وتكون من 30 سؤالاً رتبوا حسب الصعوبة، وفي عام 1908 عملت مراجعة للمقياس وأدخل فيها مفهوم العمر العقلي. وفي عام 1911 وهي السنة التي مات فيها "بينيه" عملت مراجعة، لكن لم تجر على المقياس تغييرات أساسية.

وفي أمريكا أجريت مراجعات مختلفة للمقياس كان من أشهرها تلك التي قام بإعدادها "ترمان" ''L Terman في جامعة "ستانفورد" وعرفت باسم "ستانفورد بينية" وفي هذه الصورة من المقياس استخدمت نسبة الذكاء I.Q والتي تستخرج بقسمة العمر العقلي على العمر الزمني. وظهرت مراجعة أخرى لهذا المقياس أطلق عليها اسم "كولمان – بينيه" والتي يبدأ فيها المقياس من عمر ثلاثة شهور. وظهرت عام 1922 وفي 1937 ظهرت مراجعة "تيرمان بيريل" في صورتين هما الصورة (ل) والصورة (م) وتقيس الذكاء من عمر 2 - 15 سنة.

وبعد ذلك ظهرت مقاييس الذكاء الأدائية الفردية للتمكن من قياس الذكاء لدى الأميين والذين يصعب قياس الذكاء لديهم بإستخدام المقاييس التي تعتمد على اللغة من أمثلة هذه الاختبارات "اختبار بنتر باترسون واختيار "أرثر" ومقياس وكسلر بلفيو.

وفي عام 1917 ظهرت الاختبارات الجمعية، لأن الاختبارات الفردية لا تصلح في حالة الأعداد الكبيرة لأنها تحتاج إلى وقت وجهد وباحثين مدربين أكفاء. ويعتبر عام 1895 نقطة

البداية في قياس الفروق الفردية عندما نشر بينيه وهنري مقالهما السابق ذكره "علم النفس الفردي" وحددا فيه هدف علم النفس الفارقي. (20:18:43).

وفي عام 1900 ظهر أول كتاب عن علم النفس الفارقي من إعداد "شتيرن "Stern" وفي هذا الكتاب تحددت المشكلات التي على هذا العلم أن يتصدى لها.

الأولى: مدى وطبيعة الفروق في الحياة النفسية للأفراد والجماعات والمشكلة الثانية هي العوامل التي تحدد وتؤثر في هذه الفروق والمشكلة الثالثة هي كيف تظهر هذه الفروق الفردية.

وفي الكتاب نفسه قدم "شتيرن" تقويماً لبعض المناهج المستخدمة في علم النفس الفارق، كالاستبطان، والملاحظة، استخدام المواد التاريخية والشعرية، دراسة الثقافة، الاختبارات الكمية، والتجارب كما تعرض أيضاً إلى الفروق الفردية في بعض السمات النفسية بدءاً بالفروق في القدرات الحسية البسيطة إلى الفروق في العمليات العقلية المعقدة.

وفي عام 1943 ظهر كتاب "تومسون" عن السمات العقلية للجنس" وهو أول بحث شامل في سيكولوجية الفروق الجنسية جاءت مادته نتيجة لتطبيق اختبارات متنوعة لعدة سنوات على عدد من الرجال والنساء.

وفي عام 1904 اختبر " ودورث وبرونر" بعض الجماعات البدائية في معرض "سانت لويس" وظهر في العام نفسه مقال "سبيرمان" عن نظرية العاملين للتنظيم العقلي، كما قدم طريقة احصائية لبحث هذه المشكلة (37:40) .

وفي مجال استخدام الطرق والمعالجات الاحصائية وخاصة الطرق المستخدمة لحساب معاملات الأرتباط – يبرز اسم "بيرسون" 1936/1857 تلميذ "جالتون" الذي وضع الأسس الرياضية لطرق الأرتباط. وقد أدرك سبيرمان أهمية الأرتباطات في مجال علم النفس.

وهكذا ازدهرت حركة الفروق الفردية، مع انتهاء القرن التاسع عشر وبدء القرن العشرين أخذت الفروق الفردية كأحد فروع علم النفس في التبلور وذلك نتيجة لتقدم حركة القياس العقلي والأحصاء.

(2) الفروق الفردية: المعنى والتعريف :

إن الفروق الفردية هي "الانحرافات الفردية عن متوسط المجموعة في صفة أو أخرى جسمية، أو عقلية أو نفسية، وقد يكون مدى هذه الفروق صغيراً أو كبيراً (24 : 18) أو أن الفروق الفردية هي "الانحرافات الفردية عن المتوسط الجماعي في الصفات المختلفة وقد

يضيق مدى هذه الفروق أو يتسع وفقاً لتوزيع المستويات المختلفة لكل صفة من الصفات التي تهتم بتحليلها ودراستها. (11:39).

فالفروق الفردية بهذا المعنى مقياس علمي لمدى الاختلاف القائم بين الناس في صفة مشتركة، ويعتمد مفهوم هذه الفكرة على مفهومي التشابه والاختلاف - التشابه النوعي في جود الصفة والاختلاف الكمي في درجات ومستويات هذا الوجود.

فإذا كان متوسط أوزان مجموعة من الناس يساوي "65" كيلو جرام، فإن أي زيادة أو نقصان عن هذا المتوسط تعد فروقاً بالنسبة له، ونستطيع أن نستمر في التحليل حتى نعرف مدى زيادة أو نقصان وزن كل فرد عن متوسط الجماعة وتعد هذه الانحرافات عن المتوسط فروقاً بالنسبة لصفة الوزن، وهكذا.

ويعرف "البهي في كتابه الذكاء" علم النفس الفارق على أنه الدراسة العلمية الموضوعية التجريبية لظاهرة الفروق الفردية. وهو بهذا المعنى أحد الميادين الرئيسية لعلم النفس المعاصر. وهو كما يهتم بدراسة الفروق الفردية القائمة بين الناس فإنه يهتم أيضاً بدراسة الفروق القائمة بين الجماعات، وقد يمتد في آفاقه ليدرس الفروق القائمة بين الشعوب.

ويهدف علم النفس الفارق إلى فهم السلوك الإنساني عن طريق دراسة الفروق الفردية بين الناس، وهو يعتمد في فهمه لهذا السلوك على تجميع المعلومات التي تميز تلك الفروق عن غيرها من الظواهر النفسية الأخرى. ثم يحللها بإحدى الوسائل العلمية المناسبة لطبيعة تلك الظواهر. ويؤدي به هذا التحليل إلى فهمها وتوجيهها وإقامة البناء العلمي النظري الذي يلخصها في قوانين ونظريات تصلح للتعميم والتنبؤ (17,16:26).

والفروق الفردية تظهر دائماً فيما يتعلق بمجال تفاعل الإنسان في موقف ما، لذلك فإن العلم يكاد يشمل الفروق القائمة بين الأفراد والجماعات والشعوب، ويهتم أساساً بتجميع المعلومات التي تميز تلك الفروق عن غيرها من الظواهر النفسية الأخرى.

ويمكننا كذلك أن نعرف علم النفس الفارق على أنه فرع من فروع علم النفس العام، وبالتالي فإن مجاله هو مجال علم النفس العام الذي هو السلوك والعمليات العقلية والعمليات الانفعالية، إلا أنه لا يدرسها لذاتها، إنما يدرس الفروق فيها بين الأفراد وبين الجماعات وداخل الواحد. وبهذا فقد تحدد ميدان أو مجال الفروق الفردية.

ويمكن أن نأخذ منحنى ثانياً في تعريف هذا العلم، وذلك بتحديد أدوار المتخصص في علم نفس الفروق هذه الأدوار تتمثل في:

1 – الكشف عن طبيعة الفروق بين الأفراد وبين الجماعات أو داخل الفرد الواحد، وبتعبير آخر تحديد المجالات التي تظهر فيها تلك الفروق، كأن نقول توجد أو لا توجد فروق في الذكاء بين الذكور والإناث، توجد أو لا توجد فروق في التحصيل الدراسي بين طلبة الصفين الرابع والخامس.

2 – تحديد مدى هذه الفروق، هل هو مدى واسع وبالتالي يتوزع الأفراد والجماعات إلى فئات متمايزة أم أنه ضيق بحيث يتجانس الأفراد وتتجانس الجماعات.

3 – تحديد الدلالة الاحصائية لمدى هذه الفروق. فإن كان له دلالة تمايز الأفراد والجماعات وتمايز الفرد في قدرة ما، وإن لم تكن له دلالة تجانس الأفراد والجماعات.

4 – تفسير الفروق ذات المدى الذي له دلالة إحصائية.

5 – ضبط هذه الفروق.

6 – التنبؤ بمستقبلها.

7 – وضع الخطط للتعامل مع الأفراد أو مع الجماعات بوصفهم فئة أو عدة فئات.

وفي ضوء هذه الأدوار يصير علم نفس الفروق هو العلم الذي يدرس الفروق بين الأفراد وبين الجماعات وداخل الفرد الواحد في السلوك والعمليات العقلية والعمليات الانفعالية لتحديد مداها والدلالة الاحصائية لذلك المدى وتفسيرها وضبطها والتنبؤ بمستقبلها ورسم الخطط للتعامل مع الأفراد والجماعات بموجبها.

وبالتالي فإن المتخصص في علم نفس الفروق لا بد أن يتقن القياس النفسي، وبناء الأدوات لهذا القياس، وأن يمتلك المعلومات والخبرات الاحصائية التي تمكنه من المعالجة الإحصائية لأداء الأفراد أو الجماعات على أدوات القياس وأن يتدرب على بناء الخطط اللازمة لضبط مسار الفروق، والتنبؤ لمستقبلها، وأن يمتلك النظرية النفسية التي تؤهله لتفسير تلك الفروق. (47,46:40).

(3) الفروق الفردية : الأبعاد

على الرغم من أننا لا نستطيع فصل الأبعاد الأساسية المكونة للفروق الفردية كل منها عن الأخرى، إلا أننا من أجل الدراسة وتنظيم المعلومات يمكننا أن نتناول الأبعاد الأساسية الآتية للفروق الفردية.

(أ) البعد الجسمي:

تعد الخصائص الجسمية للإنسان مظهراً عاماً للفروق الجسمية الفردية بين الأفراد، كما أنها تحدد نوع المجال ونوع العلاقات الإجتماعية ونوع المشاكل التي يصادفها في حياته اليومية فطريقة المشي واستقامة العمود الفقري تحددها زوايا دقيقة يمكن قياسها من فرد لآخر وتشكل مظهراً أساسياً من مظاهر الشخصية لكل فرد، فيصبح طويل القامة مع التدريب لممارسة لعبة كرة السلة، وبالطبع تدخل المشاركة الجماعية في هذه اللعبة بالنسبة لهذا الفرد في بناء شخصيته وتحديد بعض الصفات العامة للشخصية، ونجد كذلك مثلاً أن الأنثى الرشيقة تصلح للباليه والجمباز عن غيرها، وهكذا يعتبر البعد الجسمي مؤشراً هاماً من مؤشرات الفروق الفردية وله مجاله وأبحاثه الهامة لتوجيه وتنظيم السلوك الإنساني. والخصائص الجسمية تكون فيما بينها تنظيماً هرمياً كغيرها من الخصائص.

(ب) البعد الفسيولوجي:

لقد تطورت ونشطت في العصر الحالي الدراسات الفسيولوجية وعلاقتها بالسلوك الإنساني وتوجيهه حتى ظهر ذلك الفرع الذي يطلق عليه "علم النفس الفسيولوجي الفارق" والذي يهتم بدراسة الفروق النفسية الفسيولوجية بين الأفراد، وقد تطورت أدوات الألكتروفسيولوجيا مما ساعد على ظهور العديد من الأبحاث التي تكاد تشكل نظاماً أساسياً تُستخدم معاييره لقياس الفروق الفردية، فيمكن قياس قوة الجهاز العصبي بالنسبة لعملية الاستثارة حيث يتوقف عليها ظهور خصائص نفسية تميز شخصاً عن الآخر، فلا يصلح ذو الجهاز العصبي القوي لممارسة الأعمال التي تتطلب عملاً يحتاج لنظام روتيني رتيب حيث يكون ذو الجهاز العصبي الضعيف أصلح لمثل هذا العمل.

كذلك أمكن من خلال تسجيل ذبذبات رسم المخ معرفة العديد من خصائص الأتزان الانفعالي، فرسم المخ مثل بصمة الأصبع لا يتشابه فيه أثنان.

وبعد أن أصبح من السهل تحليل ذبذبات رسم المخ بأسلوب كمي أمكن دراسة العديد من الميكانيزمات عند الإنسان كفرد، فهذه وسيلة للمقارنة بين الأفراد. كذلك أمكن من خلال قياس معدل ضربات القلب واستجابة الجلد الجلفانية تحديد مدى استجابة الفرد للاسترخاء النفسي أثناء ممارسة العلاج عن طريق التحصين المنهجي.

فالبعد الفسيولوجي النفسي أصبح من المعايير الموضوعية للحكم على الفروق الفردية. ولكن صعوبة التجهيزات وإعداد المتخصصين المدربين يؤدي إلى عدم انتشار تلك الوسائل بصورة فعالة.

(ح) البعد العقلي المعرفي:

ومرة ثانية نؤكد أن أي سلوك يصدر عن الفرد هو مصلحة جميع الأبعاد التي تسبب ظهور الفروق الفردية بصورتها التي يتميز بها فرد عن آخر ومهمة علم النفس هو الكشف عن وسيلة لتقنين وقياس تلك الفروق بحيث نصل إلى معايير وزنية تصلح لدقة التفرقة. والتكوين العقلي المعرفي يختلف من فرد لآخر طبقاً لما يظهر من قدرات عقلية خاصة. فالموسيقي يختلف عن الرسام أو المثال أو متعدد اللغات في درجة تنظيم قدرات النشاط العقلي المعرفي.

(د) البعد المزاجي الانفعالي:

كما ذكرنا من قبل، الإنسان وحدة متكاملة ولا يمكن فصل أي بعد عن البعد الآخر، فكلها تؤثر بطريقة مباشرة أو غير مباشرة في تحديد سلوكيات الفرد في أي موقف.

فالعوامل اللامعرفية أو المزاجية الانفعالية تؤثر على نواتج البعد العقلي وتحدد مستوى الأداء فيه، كذلك فإن الكثير من علماء النفس المعاصرين يعتبرون أن التكوين المزاجي يدخل ضمن المكونات العقلية للفرد، فمثلاً يؤثر مستوى الدافعية ومستوى القلق على كفاءة الأداء العقلي والتحصيل الدراسي.

والجوانب المزاجية للفرد تحدد ديناميكية النشاط النفسي حيث تدل على سرعة وحركة ومرونة الحياة النفسية للفرد. وعندما تعددت أدوات قياس الشخصية ظهرت مقاييس تحدد بروفيل سمات الشخصية مثل اختبار "كاتل".

وعموماً فإن البعد المزاجي الأنفعالي للشخصية يعبر عن تنظيمها هرمياً، وهو تنظيم فيه السمات أو العوامل أو الخصائص الديناميكية بحيث ننتقل من البسيط إلى المعقد من خلال مستويات متدرجة تتربع على قمة الهرم فيها السمة أو الخاصية أو العملية العامة. (22: 81 - 84).

الفصل الثاني

الفروق الفردية: المفاهيم الأساسية

الفروق الفردية :المفاهيم الأساسية

مقدمة:

رأينا أن الفروق الفردية أمر معترف به منذ القدم غير أن المشكلة التي صادفت العلماء هي كيفية قياس هذه الفروق – لقد كان من السهل عليهم قياس الفروق بين الأفراد في الصفات الجسمية كالطول والوزن لوجود المقاييس المناسبة لمثل هذه العوامل كما هو الحال في كل الظواهر الطبيعية.

أما في الظواهر النفسية فلا توجد لدينا المقاييس التي تتميز بالميزات السابقة في الظواهر الطبيعية – فالظواهر النفسية لا يمكن أن تقاس بطريقة أداء مباشر. خذ مثلاً الذكاء، إذ لا يمكننا أن نقيس الذكاء إلاّ عن طريق أداء الفرد لأننا لا نرى الذكاء بالعين ولا نلمسه باليد حتى يمكننا أن نضع عليه "المتر" مثلاً ونقيسه، وهذه الصعوبة قد تؤدي إلى الاختلاف، فقد يتناول عالم من العلماء بعض المشاكل التي يطلب من الأفراد حلها ويقول عنها أنها تظهر الذكاء، ويتناول عالم آخر مشاكل أخرى ويقول عنها أنها تظهر الذكاء أيضاً، وقد يكون كلاهما على صواب، بيد أن المشاكل ليست واحدة، ودرجتها في الصعوبة قد لا تكون واحدة، كما أنها قد تختلف في كمية ما تظهره من هذا الذكاء.

من هنا كان من المستحيل على العلماء إيجاد وحدات ثابتة لقياس الظواهر النفسية والفروق بين الأفراد فيها. كما كان من المستحيل عليهم قياسها قياساً مباشراً. ففي الطبيعة يمكننا أن نقرر باطمئنان إذا كان طول قطعة من القماش 50 سم وطول قطعة ثانية 100 سم فإن طول القطعة الثانية ضعف طول القطعة الأولى لثبات وحدة القياس واستمرارها. أما إذا كانت لدينا مسألتان حسابيتان وأعطيناهما لمجموعة من التلاميذ، فأجاب على واحدة منهما 50% من التلاميذ وأجاب على الثانية 25% فلا يمكن أن نقول أن صعوبة الثانية تعادل ضعف الأولى لأن نسبة النجاح ليست ثابتة مثل السنتيمتر أو الرطل.

بيد أنه يمكننا القول أن الشخص الذي نجح في حل المسألة الأولى وعجز عن حل المسألة الثانية يختلف عن 50% من التلاميذ ويشبه 50% منهم، أي أننا نقارنه بزملائه ممن معه وحاولوا حل المسألتين. أي أننا نحدد درجته بالنسبة لزملائه. فكأن وحدات القياس هنا نسبية ويقارن الفرد بالنسبة لزملائه في المجموعة. وهذا هو الحال في كل مقاييس الظواهر النفسية،

إذ تعطينا نتائج تظهر ترتيب الفرد بالنسبة لزملائه. وهذا هو ما توصل إليه العلماء في قياس الظواهر النفسية – أي تحديد ترتيب الفرد بالنسبة لغيره من الأفراد ممن تطبق عليهم المقاييس نفسها.

والخلاصة أن علماء النفس عرفوا أن الظواهر النفسية موجودة في الأفراد ويختلفون في كمية الظواهر لديهم، وما دامت هذه الظواهر موجودة ويختلف فيها الأفراد، فلا بد من قياسها – غير أنه لا توجد الوحدات الثابتة التي يمكن قياس هذه الظواهر بها – فكان الحل الذي توصل إليه العلماء هو التعبير عن هذه الظواهر في الفرد بإيجاد ترتيبه النسبي بين الأفراد في هذه الظواهر ممن يطبق عليهم المقياس والمماثلون لهم. (336,335:14).

وهكذا يمكننا أن نقرر أن القياس السيكولوجي والإحصاء هما الوسيلتان الرئيسيتان في علم النفس الفارقي... ومن ثم فمن الواضح أن الفهم السديد لاكتشاف علم النفس الفارقي يقوم على أساس الإلمام بالمفهومات الأساسية للقياس السيكولوجي والمنهج الاحصائي. (3:462).

ونحاول في هذا الجزء أن نقدم بعض المفاهيم الخاصة بالقياس النفسي وأهدافه ومسمياته، وكذلك بعض المفاهيم الخاصة بالاختبارات النفسية تقنينها، أي ثباتها وصدقها وبعض المفاهيم الخاصة بالمعايير الاحصائية مثل المئين، الدرجة المعيارية، العمر العقلي، نسبة الذكاء، ثم طرق المقارنة بين الأفراد احصائياً فيما لديهم من خصائص وقدرات.

(أ) القياس النفسي وأهدافه:

يمكننا بداية أن نحدد موقع القياس السيكولوجي من الخريطة التاريخية لعلم النفس. إن علم النفس لم يكن قد حقق التمايز المستقل عن الفلسفة إلاّ بعد أن نضج فرعان آخران من فروع التخصص العلمي هما: فرع الفسيولوجيا من مجموعة العلوم البيولوجية الطبية، وفرع الإحصاء من مجموعة العلوم الرياضية. ولقد قدم كل من الفرعين اسهاماً متميزاً في تيسير تغلب علم النفس على ما واجه من صعاب.

ويمكن إيجاز المسلّمة النظرية الأساسية التي يقوم عليها علم الفسيولوجيا – والعلوم الطبية بعامة – في أن التشابه بين البشر أكبر بكثير وأهم من الاختلاف بينهم فيما يتعلق بتركيب وظائف الأعضاء عموماً، والجهاز العصبي على وجه الخصوص ولقد كان من أهم العقبات

الـتي واجهـت مسـار علم النفس أنـه يتعـامل مع وحـدات متباينـة، تتغير بتغير الزمان والمكان فـضـلاً عن صعوبة إخضاعها للتجـريب. ومن هـنا فـقد قدمت الفسـيولوجيا ما بدا وكأنه الحل السعيـد للموقـف. فـفيما يتعـلق باختـلاف البشر عـن بعضـهم البعض فإن المنظور الفسيولوجي يتجاوز هذا الاختلاف وصولاً إلى ما يعتبره مشتركاً متـشابهاً بين البشر جميعاً وهو الجهاز العصبي وبذلك فقد تمثل التيار الفسيولوجي في علم النفس في التسليم بأمرين:

أ – أن الظاهرة السيكولوجية رغم ما يكتنفها من تعقيد وتباين ظاهرين يمكن اختزالها إلى جوهر واحد بسيط يشترك فيه البشر جميعاً يتمثل في الجهاز العصبي.

ب – أن ثمة ما يربط بين الانسان والسلالات الحيوانية الأدنى، باعتبار أن الإنسان امتداد متطور لهذه السلالات يختلف عنها ولكنه يشبهها في الوقت نفسه. وأن هذا التشابه الجوهري انما يكمن في طبيعة الجهاز العصبي.

أما التيار الأحصائي فقد تمثل في البداية في ذلك المعمل الشهير الذي اقامه "جالتون" عام 1882 في لندن وقد قام معمل "جالتون" كما نعرف على استخدام منجزات الاحصاء في تناول نتائج التجريب على أفراد من البشر ولعلنا نجد انعكاساً لتيار "جالتون" لدى جيمس ماكين كاتل" أول من أطلق تعبير الاختبار العقلي عام 1890. ولقد كان كاتل تلميذاً لفونت، تحقق من خلاله الجمع بين تجريبية "فوندت" المعملية واستفادة "جالتون" من المنجزات الاحصائية.

ويقوم التيار الاحصائي في علم النفس على التسليم بوجود تنوع حقيقي في الظاهرة الإنسانية، أي التسليم بعدم تشابه الوحدات محل الدراسة، والاتجاه المباشر نحو المعالجة الرقمية التي تكشف عن الخصائص العامة التي تميز تلك الاختلافات (1:32 - 3).

وعامة يمكننا بداية أن نحدد معنى القياس النفسي باعتباره:

"عملية نحصل بها على تقديرات دقيقة لخصائص الأشياء بواسطة مقاييس ذات وحدات معينة متعارف عليها فنحن نقيس الأطوال بمقاييس مترية وحداتها السنتيمتر والمتر، ونقيس الأوزان بالجرام والكيلو جرام... وتستخدم هذه المقاييس وغيرها لتحدد كمياً قيم الأشياء والفروق بينها ومدى هذه الفروق (53:40).

والقياس يعني قاموسياً كما أورده "انجلش وانجلش".

- الإشارة إلى عملية القياس ذاتها.
- النتيجة التي نحصل عليها من عملية القياس.
- الوحدة أو المعيار المستخدم في القياس.
- التقدير الاحصائي لخصائص الأشياء (المتوسط، الانحراف المعياري - الارتباط) (49:19).

والقياس في أي مجال يتضمن في العادة ثلاث خطوات عامة يحددها لنا كل من "ثورندايك وهيجن" 1986 على النحو التالي:

1 - التعرف على الصفة أو الوظيفة التي نريد قياسها.

2 - تحديد مجموعة من العمليات التي يمكن خلالها أن تعبر الصفة عن مظاهرها وأن تصبح قابلة للملاحظة.

3 - تحديد مجموعة من الإجراءات والتعريفات لترجمة المشاهدات إلى صيغ كمية تعبر عن مقدار الصفة.

إن فهم كل خطوة من هذه الخطوات والصعوبات التي تنشأ عنها يقدم لنا أساساً سليماً لفهم أساليب القياس ومشاكله في التربية وعلم النفس. (10: 9).

وبالتالي فأننا نقيس في علم النفس الخصائص النفسية العقلية منها والانفعالية ونقيس السلوك الظاهر بشكل عام، ومن ثم فالقياس في علم النفس يتناول كل هذه الجوانب ويعطيها قيمة رقمية بحيث يسهل تصنيفها وترتيبها وإجراء المقارنات فيما بينها، وتحديد مدى الفروق فيما بينها، وحساب الدلالة الاحصائية لذلك المدى تمهيداً لبناء الخطط الوقائية والعلاجية الهادفة.

كما أن الأرقام ومعالجتها الإحصائية تساعد على الوصول إلى القوانين التي تحكم سلوكنا وقدرتنا العقلية وحالاتنا الانفعالية، بما يمكننا من تفسير الخصائص النفسية للفرد أو الجماعة، وتفسير الفروق في هذه الخصائص، وكذلك يمكننا من ضبط الخاصية والفروق فيها والتنبؤ بمسقبلها ومستقبل مدى الفروق فيها. (56:40).

(ب) مسلّمات القياس النفسي:

وهناك عدد من المسلّمات التي يقوم عليها القياس هي:

(أ) أن الفروق بين الأفراد كمية:

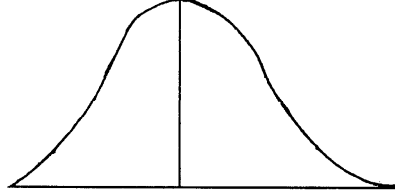
حيث أن الفروق بين الأفراد لا تنفي وجود قاعدة مشتركة بينهم جميعاً، ووظيفة العلم الوصول إلى العوامل التي تؤدي إلى حدوث هذه الفروق فجميع البشر متشابهون، وأيضا جميعهم مختلفون، فكل منا لديه خاصية أو سمة الطول والوزن، لكننا أيضاً لسنا متساوين في الطول أو في الوزن... وهكذا في بقية السمات والخصائص.

فالفرق بين فرد وآخر أو جماعة وأخرى في أي خاصية أو سمة نفسية هو فرق في الدرجة فقط وليس في النوع، أي فرق كمي وليس فرقاً كيفياً. فمثلاً لا يمكن أن ندَّعي أن هناك فرداً ذكياً وآخر ليس لديه ذكاء، بل يوجد فرد ذكي وآخر أكثر ذكاء وثالث أقل ذكاء وهكذا. وبالتالي وعلى المنوال نفسه نجد هناك نوعاً من التدرج الكمي في كافة الخصائص والسمات التي نقوم بقياسها لدى الأفراد.

(2) الفروق بين الأفراد تتوزع توزيعاً اعتدالياً:

حيث يدلنا الاحصاء على أننا إذا قمنا بقياس أية صفة لدى مجموعة كبيرة من الأفراد، فأننا نجد أن توزيع هذه الصفة يأخذ شكلاً معيناً مهما كان نوع الصفة التي يقوم بقياسها. هذا الشكل يمثله رسم بياني معين يطلق عليه "المنحنى الاعتدالي النموذجي" أو المنحنى الجرسي".

وهذا المنحنى فرضي، إذ نفترض أن كل المسلّمات في البشر تتوزع في درجاتها بين الأفراد تبعاً لهذا الشكل، والذي يتضح منه أن أغلب الحالات أو الأفراد يملكون أي صفة أو سمة أو خاصية بدرجة متوسطة أو معتدلة، ثم يقل عدد هؤلاء الأفراد تدريجياً نحو الطرفين لهذا الرسم. (138:18).



فلو نظرنا إلى الشكل السابق الذي يمثل توزيع الأفراد في أي سمة نجد أن الغالبية العظمى من الأفراد (68%) تتركز في وسط التوزيع في حدود + 1-,1 درجة معيارية وكلما اتجهنا نحو أحد طرفي الرسم البياني يقل عدد الأفراد سواء نحو الارتفاع في درجة السمة أو الانخفاض فيها. (375,374:1) وهذا الشكل كما قلنا يسمى منحنى التوزيع الطبيعي أو المنحنى الجرسي، وله خصائص وأشكال سوف نتناولها بشيء من التفصيل عند تناول طبيعة ومدى الفروق الفردية.

3 - العمومية:

إذا كان الأفراد يختلفون كمياً - أي في الدرجة - فيما لديهم من صفات وخصائص (المسلّمة الأولى)، وإذا كانت هذه الصفات والخصائص التي لديهم تتوزع بشكل معين - المنحنى الاعتدالي (المسلّمة الثانية).. فهل عند القيام بدراسة الفروق بين الأفراد نقوم بدراسة جميع أفراد المجتمع المعين حتى نكشف عن مدى ما لديهم من فروق وكيفية توزيعها؟

فلو أردنا مثلاً أن نعرف نسبة ذكاء أطفال الروضات على مستوى الجمهورية ومعرفة الفروق بينهم، فلنا أن نتصور مدى الصعوبة في ذلك من حيث الجهد والوقت والأدوات اللازمة للقيام بهذه العملية... هنا يمكننا أن نستخدم ما يسمى "بالعينة الممثلة"، بمعنى أن نأخذ مجموعة من أطفال الروضات على مستوى الجمهورية لها خصائص وسمات مجتمع أطفال الروضات الأصليين نفسها، ونقوم بدراسة الذكاء لنخرج بنتائج يمكن أن نقوم بتعميمها على المجتمع الأصلي. فالعملية هنا شأنها شأن القيام بعملية تحليل الدم لأحد الأفراد، حيث أن نقطة أو عدة نقاط من دم الفرد تكفي للتعريف على خصائص الدم كله بعد ذلك، وبالتالي يمكن دراسة مجموعة أو عينة لمعرفة المجتمع أو العينة الأصلية وهذا ما نطلق عليها "عينة التقنين".

كما أنه يمكننا أن نتعرف من خلال ما نطلق عليه "عينة من السلوك" على كافة جوانب السلوك فعينة أو مجموعة من الاختبارات أو الفقرات تشير إلى ذكاء الفرد المستخدم في كافة جوانب الحياة... فإجابة الطالبة لأسئلة الامتحان في نهاية الفصل الدراسي في مادة ما تشير إلى مدى تحصيل الطالبة في المادة ككل والمواد المشابهة مثلاً.

وهكذا يمكن للباحث في مجال الاختبارات النفسية أن يستخدم ما يسمى "عينة التقنين"... وهي عينة الأفراد الّذين تتم دراستهم للتعرف على المجموع الكلي لهؤلاء الأفراد." وعينة السلوك" وهي اختيار عينة صغيرة من القطاع السلوكي المراد دراسته (32 : 7-10).

وهكذا وانطلاقاً من مسلّمة العمومية التي ناقشناها فإننا عند دراسة خاصية ما أو صفة ما في مجتمع ما، فإننا نستخدم ما يسمى العينة البشرية، كما قلنا هناك كذلك العينة السلوكية، وهي مجموعة من السلوكيات التي يمكن أن نستدل منها على سلوك الفرد ككل. وقد تكلمنا عن العينة البشرية، وسبيلنا الآن هو التعرض للعينة السلوكية، اي أننا يمكن أن نتناول الاختبار النفسي بوصفه عينة سلوكية.

(ج) معنى الاختبار النفسي:

عرف "انجلش وانجلش" الاختبار النفسي في قاموسهما بأنه: "مجموعة من الظروف المقننة أو المضبوطة تقدم تصميماً معيناً للحصول على عينة ممثلة من السلوك في ظل ظروف بيئية معينة، أو في مواجهة تحديات تتطلب بذل أقصى الجهد أو الطاقة، غالباً ما تأخذ هذه الظروف والتحديات شكل الأسئلة.

ويعرفه "كرونباخ" بأنه إجراء منظم لملاحظة سلوك الفرد ووصفه بمعاونة مقياس رقمي أو نظام تصنيفي. (72:40).

كما يعرفه "بيكوت" بأنه موقف تجريبي محدد، يهيىء الظروف لإحداث مثيرات معينة للسلوك، ويقاس هذا السلوك بمقارنته الإحصائية بسلوك الأفراد الآخرين الذين يخضعون للموقف التجريبي السابق نفسه. وهو يهدف إلى تصنيف الأفراد تصنيفاً رقمياً أو وصفياً. (26 : 104) ويمكن تعريف الاختبار النفسي بعبارة أبسط بأنه:

"عينة سلوكية مقننة تستهدف القياس الموضوعي لخاصية نفسية معينة (7:32) فمثلاً لو أردنا التعرف على القدرة الحسابية لدى طفل ما، فأننا لن نستطيع أن نقدم له جميع العمليات الحسابية المعروفة حتى نحكم على هذه القدرة... بل أننا نقوم بإعطائه بعض العمليات الحسابية فقط (عينة سلوكية) ليقوم بحلها حتى نتعرف على قدرته الحسابية، ونقدم له هذه العمليات بطريقة معينة (التقنين)، وعلى الرغم من أن هذه العينات السلوكية (العمليات الحسابية في مثالنا) لا تغطي السلوك الكلي أو القدرة المراد قياسها بشكل كلي، إلا أن هذه العينة السلوكية (التي تمثل الاختبار النفسي) تفيد في التشخيص بالسلوك أو القدرة الكلية من خلال تلك العينات السلوكية.

وهذه العينات السلوكية (أي الاختبار) لا تقدم بشكل عشوائي، بل تخضع لعدة معايير وضوابط معينة لا بد من توافرها حتى يتوفر قدر كبير من الصلاحية والكفاءة للاختبار المعين

لقياس ما نريد قياسه – وهذا ما نطلق عليه "تقنين الاختبار" وسوف نتناوله بشيء من التفصيل.

(د) تقنين الاختبار:

يقصد بالتقنين توحيد إجراءات الاختبار من حيث تعليماته، وزمن أدائه، وتوحيد تفسير معنى الدرجات التي يحصل عليها الأفراد (المعايير) وثبات الاختبار وصدقه، ومناسبة الاختبار وبنوده للعينة المراد تطبيقه عليها.

التعليمات:

ونعني بها الخطوات المراد من المفحوص اتباعها لكي يستطيع الإجابة على أسئلة الاختبار، وهنا يجب أن تكون التعليمات سهلة ومناسبة للمستوى الثقافي والتعليمي للفرد الذي يطبق عليه الاختبار، وأن تكون هذه التعليمات موحدة بالنسبة لكل المفحوصين.

بنود الاختبار وأسئلته:

كذلك يجب أن تكون أسئلة الاختبار مناسبة لمستوى تعليم وعمر وظروف الأفراد المراد تطبيق الاختبار عليهم ويتم ذلك بتطبيق أسئلة الاختبار على الأفراد ثم الإبقاء على الأسئلة المناسبة لهم، واستبعاد الأسئلة التي تكون أقل أو أعلى من حيث التعليم والسن إذا ما قمنا بعمل توزيع تكراري لدرجات الاختبار، وكان شكل التوزيع يتفق مع التوزيع الطبيعي أو الجرسي الذي سبق الحديث عنه (43 : 27).

ثبات الاختبار:

إن مفهوم "الثبات" له أهمية جوهرية في علم النفس الفارقي، ومعناه العام في جميع التطبيقات المختلفة هو الاتفاق. (60:3) وثبات الاختبار يدل على أن الاختبار موثوق فيه ومعتمد عليه.. أي أنه في عملية القياس لو كررنا الإجراء، أي تطبيق الاختبار، لحصلنا على نتائج متسقة عند الفرد، بمعنى أن درجته لا تتغير جوهرياً بتكرار إجراء القياس عليه، أو بمعنى آخر، أن موقع الفرد بالنسبة لجماعته لا يتغير، جوهرياً، بين مرات الإجراء المتعددة.

والثبات قد يعني الاستقرار، بمعنى أنه لو تكررت عمليات القياس للفرد الواحد لأظهرت درجته شيئاً من الاستقرار. كما أن الثبات قد يعني الموضوعية، بمعنى أن الفرد يحصل على الدرجة نفسها أيا كان الذي يطبق عليه الاختبار أو يصححه.

وتذهب "انستارزي" إلى أن الثبات يشير إلى الاتفاق، أي اتفاق الدرجات الناتجة من تطبيق الاختبار على الأفراد أنفسهم في وقتين مختلفين من الوحدات المتكافئة. (378:46).

وهكذا فإن الاختبار الثابت هو الذي يعطي الدرجات نفسها أو قريب منها إذا ما أعيد تطبيق الاختبار على الأفراد أنفسهم مرة أخرى.

فمثلاً، إذا حاولنا أن نقيس وزن كتلة معدنية معينة، ثم حاولنا قياسها بعد فترة أو حاول شخص آخر قياسها، فأننا سوف نحصل على النتيجة نفسها، لأن المقياس الذي نقيس ثابت به لا يتغير. لهذا يجب أن تكون الاختبارات والمقاييس النفسية أيضاً ثابتة في النتائج التي تعطيها – فإذا كان لدينا اختبار معين لذكاء الأطفال وقمنا بقياس ذكاء مجموعة منهم وحصلنا على درجات معينة لهم، ثم قمنا بتطبيق المقياس نفسه بعد فترة وعلى الأطفال أنفسهم، فأنه يجب أن يعطينا الاختبار الدرجات نفسها وإلا فأنه يعتبر غير صالح للاستخدام، ألانه غير ثابت في نتائجه.

وهنا ينبغي أن نقرر أن مسألة الثبات هذه في مجال العلوم الإنسانية مسألة نسبية، فليس هناك ثبات مطلق في مجال الظواهر الإنسانية فالإنسان دائم التغير من يوم لآخر ومن ساعة لأخرى ومن ثقافة لأخرى، بل أنه حتى في مجال العلوم الطبيعية شديدة الضبط فإن الثبات أيضاً نسبي وليس مطلقاً.

والخلاصة أن ما نقصده بأن الاختبار ثابت يعني أنه لا توجد فروق جوهرية بين درجات المرة الأولى من تطبيق الاختبار ودرجات تطبيقه في المرة الثانية. وهناك العديد من الطرق والأساليب لحساب ثبات الاختبار يمكن أن نتناولها بشيء من التفصيل.

طرق حساب الاختبار:

أولاً: طريقة إعادة الاختبار:

وفيها يتم الاختبار على مجموعة من الأفراد، ثم يعاد تطبيقه مرة أخرى على المجموعة نفسها بعد فترة زمنية تتراوح من أسبوعين إلى ثلاثة أسابيع (وتختلف فترة طبيعة الاختبار) وذلك حتى نتجنب عوامل اكتساب الخبرة الجديدة أو عامل تذكر الاستجابات السابقة.

ثم نقوم بحساب معامل الارتباط بين درجات الأفراد في التطبيق الأول ودرجاتهم في التطبيق الثاني. وكلما اقترب معامل الارتباط من الواحد الصحيح كان ذلك دليلاً على أن الثبات مرتفع مما يعني صلاحية الاختبار.

ويمكن كذلك أن نقوم بحساب دلالة الفرق بين متوسط درجات الأفراد في المرة الأولى، متوسط درجاتهم في المرة الثانية، فإذا لم توجد فروق ذات دلالة بين المرتين كان دليلاً على ثبات الاختبار. وسوف نقوم بشرح معامل الارتباط وحساب دلالة الفرق بين المتوسطات في فصل قادم.

ثانياً : طريقة التجزئة النصفية أو التقسيم النصفي للاختبار:

وفي هذه الطريقة يتم تطبيق الاختبار كله مرة واحدة، ثم نقوم بعد ذلك بتقسيم الاختبار إلى نصفين: أحدهما للأسئلة ذات الأرقام الفردية (5,3,1....) والثاني للأسئلة ذات الأرقام الزوجية (6,4,2....) ثم نقوم بحساب معامل الارتباط بين درجات الفرد على الأسئلة الفردية ودرجاته على الأسئلة الزوجية.

أي أن كل فرد ستكون له درجتان إحداهما درجة الأسئلة الفردية والأخرى درجة الأسئلة الزوجية، ويتم حساب معامل الارتباط بين مجموعة درجات النصف الفردي ومجموعة درجات النصف الزوجي لجميع الأفراد. ويعاب على هذه الطريقة أنها تحسب ثبات نصف الاختبار فقط وليس الاختبار ككل. غير أن هناك طرقاً إحصائية لمعامل الثبات باستخدام معادلة "سبيرمان – براون"، وهناك جداول إحصائية تستخدم في تحويل معامل الارتباط بين نصفي الاختبار إلى ككل.

ثالثاً : طريقة الصور المتكافئة أو المتماثلة:

وفي هذه الطريقة نرى صورتين متكافئتين من حيث درجة سهولة وصعوبة وعدد الأسئلة – ولكن الأسئلة مختلفة، ونقوم بتطبيق الصورتين على مجموعة الأفراد أنفسهم، ثم نقوم بحساب معامل الارتباط بين درجات الأفراد في الصورة الأولى ودرجاتهم في الصورة الثانية، ونحصل بذلك على معامل ثابت الاختبار.

وعلى أية حال، كلما كان معامل الارتباط في الطرق الثلاث المستخدمة مرتفعاً كان الاختبار ثابتاً وصالحاً للأستخدام على هؤلاء الأفراد، فأحد شروط الاختبار – الجيد – بل أهم شروطه – هو الثبات.

صدق الاختبار:

وبالإضافة إلى ثبات الاختبار لا بد من أن يكون الاختبار صادقاً. ويشير الصدق بشكل

عام بسيط إلى أن الاختبار يقيس فعلاً ما وضع لقياسه. فالاختبار يعد صادقاً أو صحيحاً إذا قاس الصفة أو القدرة التي قصد قياسها. كما أن الاختبار الصادق عادة ما يكون ثابتاً – بينما لا يشترط بالضرورة أن يكون الاختبار الثابت صادقاً. ولعل ذلك هو ما دفع البعض إلى القول بأن الصدق يجب الثبات وليس العكس صحيحاً، بمعنى أن الاختبار الصادق ثابت بالضرورة وليس العكس.

طرق حساب صدق الاختبار:

هناك العديد من الطرق التي يلجأ إليها الباحث في صدق الاختبار منها:

1 – **طريقة المجموعات المتضادة او المتناقضة:**

وفي هذه الطريقة يتم استخدام الاختبار مع مجموعتين متضادتين أو متناقضتين في سمة أو خاصية ما (مرضى – أسوياء مثلاً) ثم نقوم بحساب دلالة الفروق بين درجات المجموعتين باستخدام "ت" فإذا كان الفرق دالا احصائياً – أي كان فرقاً جوهرياً، دلَّ ذلك على أن الاختبار صادق وله قدرة على التمييز بين المجموعات المختلفة. فلو افترضنا أننا نقيس العدوانية لدى مجموعة من الأطفال، فأننا نقوم باستخدام الاختبار المعد لقياس العدوانية على مجموعة أطفال عدوانيين ومجموعة أخرى غير عدوانيين – فإذا كان هناك فروق جوهرية بين درجات الأطفال في المجموعة كان معنى ذلك أن الاختبار يقيس ما وضع من أجله – أي أنه اختبار صادق.

– **طريقة المقارنة الطرفية:**

نظراً لأنه عندما تدل نتائج الاختبار على أن الأقوياء في الميزان أقوياء في الاختبار، وأن الضعاف في الميزان ضعاف في الاختبار، فإن الاختبار يصبح صادقاً. ومن الطرق التي تستخدم لتحقيق ذلك هو مقارنة متوسطات درجات الأقوياء بمتوسطات درجات الضعاف ثم حساب دلالة الفروق بين هذا المتوسط، وعندما تصبح لتلك الفروق دلالة إحصائية واضحة نستطيع أن نقرر أن الاختبار يميز بين الأقوياء والضعاف في الميزان، وبذلك نطمئن إلى صدقه. (560:27).

3 – **الصدق التركيبي او صدق المفردات:**

نظراً لأن صدق الاختبار يعتمد اعتماداً مباشراً على صدق مفرداته، وذلك لأن أي زيادة في

صدق المفردات تؤدي إلى زيادة صدق الاختبار، فيقاس صدق المفردات بحساب ارتباطها بالميزان، وقد يكون الميزان داخلياً أو خارجياً، ونعني بالميزان الداخلي الاختبار نفسه الذي يشتمل على تلك المفردات (639:27) كما يقرر البعض كذلك أن الاتساق الداخلي هو مقياس لتجانس الاختبار، كما أنه يساعد على تحديد وتمييز مجال السلوك المراد قياسه، كما أن درجة تجانس الاختبار لها علاقة أو تعكس صدقه التركيبي (293:37) (147:46) وفي هذه الطريقة نقوم بحساب معاملات ارتباط المفردات (البنود أو الأسئلة) بالميزان الداخلي (الدرجة الكلية للاختيار).

4 - الصدق الذاتي:

وهو صدق الدرجات التجريبية للاختبار بالنسبة للدرجات الحقيقية التي خلصت من شوائب أخطاء القياس، بذلك تصبح الدرجات الحقيقية للاختبار هي الميزان الذي ينسب إليه صدق الاختبار - ويقاس بحساب الجذر التربيعي لمعالم ثبات الاختبار (553:27) ويسمى هذا الصدق أحياناً بالثبات القياسي، وتكمن أهميته في تحديده للنهاية العظمى للصدق التجريبي (336:42).

5 - صدق المحك:

ويقصد به استخدام خارجي واقعي أو اختبار آخر ثبت صدقه من قبل للتأكد من صدق الاختبار الحالي - أي نقوم بتطبيق اختبار ثبت صدقه من قبل وتطبيق الاختبار الجديد ثم القيام بحساب معامل الارتباط بين درجات الأفراد على الاختبار الأول ودرجاتهم على الاختبار الثاني الجديد.

هذا وهناك طرق أخرى لحساب الصدق منها الصدق السطحي أو الظاهري، الصدق العاملي، صدق المضمون... الخ.

المعايير:

من المفاهيم الأساسية في دراسة الفروق الفردية مفهوم المعايير، نظراً لأن توزيع الأفراد وتصنيفهم من حيث خاصية أو سمة معينة إنما يعتمد على معيار معين يتم من خلاله مقارنة الأفراد بعضهم ببعض.

والمعيار كما يدل اسمه، يمثل الأداء الطبيعي أو العادي أو المتوسط في اختبار معين. فلو فرضنا أن هناك اختباراً وضع لسن 5 سنوات، فإنه يجب أولاً أن يطبق هذا الاختبار على مجموعة كبيرة ممثلة لأطفال 5 سنوات (عينة التقنين) وذلك لتحديد متوسط س 5 سنوات فإذا كان الطفل العادي أو المتوسط ذو الخمس سنوات يجيب إجابة صحيحة عن خمسة أسئلة من عشرة أسئلة من الاختبار، فإن الدرجة الخام (5) تصبح معياراً لسن 5 سنوات في هذا الاختبار، والمعايير لا تمدنا فقط بالمقياس المتوسط، بل هي تتيح لنا التعريف على الأفراد الذين ينحرفون عن هذا المتوسط سلباً أو إيجاباً (المتخلفين – المتفوقين). (50,49:3).

ولذلك فالدرجة الخام في ذاتها لا معنى لها ولا قيمة لها دون أن ننسبها إلى معيار معين ولا يمكن الاعتماد على هذه الدرجة الخام في إيجاد الفروق والمقارنة بين الأفراد بعضهم البعض فدرجة طالبة ما في مادة الفروق الفردية (40 مثلاً) لا تقدم لنا أي مؤشرات عن مستوى هذه الطالبة، ولكن إذا ما تمت عملية "معايرة" هذه الدرجة بناءاً على معيار معين فإن الدرجة هنا يمكن أن تعطي وصفاً لمستوى هذه الطالبة.

وهناك العديد من المعايير المستخدمة في هذا المجال، من أهمها:

(1) **معيار العمر العقلي:**

وقد عرف هذا المعيار أول ما عرف عن طريق "بينيه" حيث نجد في اختبار "ستانفورد – بينيه" يقسّم الاختبار إلى مستويات عمرية، فنجد مجموعة من الأسئلة تمثل عمر الثالثة، ومجموعة أخرى تمثل عمر الرابعة والخامسة... وهكذا أي أن هناك أسئلة في المقياس تتناسب مع مستوى كل عمر زمني معين، ويتم استخراج متوسط درجات كل فئة عمر زمني، هذا المتوسط يعتبر هو معيار العمر العقلي لتلك الفئة من العمر وبالتالي يمكن أن نعرف العمر العقلي بأنه "العمر الذي تتساوى فيه درجة الفرد مع متوسط درجات أفراد هذا العمر من عينة تقنين هذا الاختبار".

فالطفل الذي يبلغ من العمر خمس سنوات وأجاب على الأسئلة الخاصة بعمر سبع سنوات، فهذا يعني أن عمره العقلي سبع سنوات – أي أن درجاته وأداءه على الاختبار يشبه أداء طفل عادي في سن سبع سنوات، وقد يحدث عكس ذلك، أي أنه لا يجيب إلاّ على أسئلة سن ثلاث سنوات على الرغم من أن عمره الزمني خمس سنوات.

ونظراً لأن العمر العقلي لا يظل ثابتاً بل يتناقص بتقدم العمر. فالتأخر في العمر العقلي سنة واحدة في عمر أربع سنوات يكون أكثر أهمية من التأخر سنة واحدة في سن اثنتي عشرة سنة، وذلك لسرعة النمو في الأعمار الصغيرة ويمكن أن نستخرج ما يسمى الذكاء Q.I من خلال المعادلة الآتية:

$$\text{نسبة الذكاء} = \frac{\text{العمر العقلي}}{\text{العمر الزمني}} \times 100$$

ويستخدم معيار العمر العقلي فقط في قياس الفروق الفردية بالنسبة للقدرات التي تنمو بتقدم العمر مثل الذكاء (38,37:43).

(2) **معيار "المئين":**

وفي هذا المعيار فإنه ينظر إلى درجة الفرد من خلال علاقته بالجماعة، فهي قيم أو نسب مئوية للدرجات وتوضح النسبة المئوية لأفراد الجماعة الذين يكون مستوى أدائهم في مستوى أو أعلى من مستوى هذه الدرجة المعينة. (86,85:39).

فإذا ما أخذ طفل درجة مئينية مقدارها (70) فإن ذلك يعني أن 70% من أطفال هذه المجموعة أقل منه في الأداء، ولكن 30% منهم أعلى منه في الأداء. ويدل المئين على النسبة المئوية للقيم التي تقع قبل القيمة المطلوبة.

(3) **الدرجة المعيارية:**

وهي تمثل بعد الدرجة الخام عن المتوسط الحسابي معبراً عن ذلك في وحدات من الانحراف المعياري. أي أنه يتم حساب الدرجة المعيارية بطرح الدرجة الخام من المتوسط وقسمة الناتج على الانحراف المعياري

$$\text{فالدرجة المعيارية} = \frac{\text{الدرجة الخام} - \text{المتوسط}}{\text{الانحراف المعياري}}$$

وبالتالي نجد أن الانحراف الموجب يعني زيادة الدرجة عن المتوسط، والانحراف السالب يعني نقص الدرجة عن المتوسط وإذا تساوت الدرجة مع المتوسط كانت قيمة الدرجة المعيارية صفر.

(4) **الدرجة التائية او المعيار التائي "ت":**

وهي درجة معيارية معدلة، أشتق اسمها "ت" من الحروف الأولى لاسم "ثورانديك". والدرجة التالية متوسطها (50) وانحرافها المعياري (10) وتستخدم لتخلص الدرجة المعيارية من الإشارات السالبة والموجبة.

والدرجة ت = المتوسط – الدرجة المعيارية × 10 فإذا كانت الدرجة المعيارية قيمتها – 2 فإن الدرجة (ت) المقابلة لها هي:

الدرجة ت = 50 – 2 × 10 درجة تائية... وهكذا.

الفصل الثالث

الفروق الفردية : طبيعتها ومداها

الفروق الفردية : التوزيع

الفروق الفردية : طبيعتها ومداها

ذكرنا – في مسلّمات القياس النفسي – أن الفروق بين الأفراد هي فروق كمية، أي فروق في الدرجة... فهذا الفرد ذكي، والآخر أكثر ذكاء والثالث أقل... وهكذا، غير أن الناس حينما يقومون بتصنيف بعضهم البعض وفقاً لأي خاصية أو سمة قد يقعون فيما يمكن أن نطلق عليه خطأ النظرة المطلقة "أو النظرة المتطرفة بمعنى أنهم يهملون أو يتجاهلون نسبية الأشياء أو درجاتها... فيقولون مثلاً هذا شخص أمين وذاك خائن، دون أن يدركوا أن هناك حالة وسطاً داخل هذه الصفات، وبالتالي يمكن القول بأن هذا شخص أمين وذاك أكثر أمانة والثالث أقل أمانة... إلخ، فالأمر هنا لا يتعلق "بمطلقية" صفة أو سمة معينة بقدر ما يتعلق بأن هذه الصفة أو تلك السمة قد توصف بناء على ميزان تقدير مستمر أو تدرج معين للصفة سواء بالسلب أو الإيجاب – فالفروق بين الأفراد لا تتوزع بشكل متطرف حاد سواء سلباً أو إيجاباً.

الفروق الفردية: التوزيع:

إذا كانت الفروق الفردية كما سبق القول – هي فروقاً كمية أي في الدرجة، أي أن هناك درجات مختلفة لأي صفة من الصفات بين الأفراد... فإنه يمكن أن نتساءل كيف تتوزع هذه الدرجات المختلفة؟ هل يوزع الأفراد بصورة منتظمة على طول المدى الكلي للسمة أو الخاصية؟ أم يتجمعون عند نقطة أو أكثر؟ وما هي التكرارات النسبية التي تقع وفقها مختلف درجات السمة؟

وبعبارة أخرى، إذا كانت الفروق بين الأفراد هي فروقاً في الدرجات، فكيف يكون شكل توزيع هذه الدرجات لدى مجموعة من الأفراد في سمة أو خاصية معينة؟

ويمكن الإجابة على هذه التساؤلات من خلال ما يسمى بالتوزيع التكراري والرسوم التكرارية. ولكن ما هو التوزيع التكراري؟

التوزيع التكراري:

هو أحد الطرق الإحصائية وهو وسيلة لتلخيص وتنظيم الحقائق الكمية حتى تسهل معالجتها والكشف عن معناها ودلالتها (87:3) فدرجات الاختبار يمكن أن تصنف في فئات، وتضع في كل فئة في الجدول التكراري عدد الحالات التي تقع في هذه الفئة. ولبيان ذلك نسوق فيما يلي درجات مجموعة من الأطفال (100 طفل) على أحد اختبارات الذكاء.

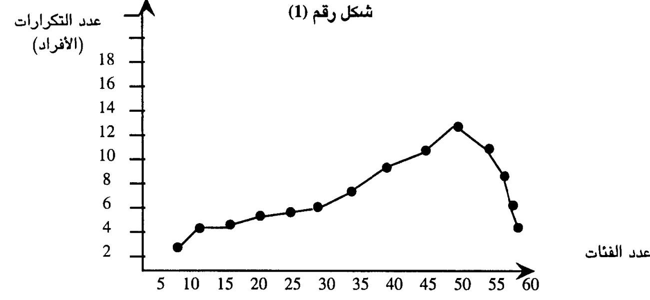
جدول رقم (1) يبين الدرجات وتكررها

فئات الدرجات	التكرار
5 -	2
10 -	3
15 -	2
20 -	4
25-	5
30 -	10
35 -	15
40 -	17
45 -	15
50 -	12
55 -	7
60 -	8
المجموع	100

إن أول خطوة هي أن نقوم بوضع هذه الدرجات الخام التي حصل عليها الأطفال في فئات، فنبدأ بأصغر درجة لتكون هي أول فئة، ونجعل مدى الفئة بينها وبين الدرجة التي تليها ثابتاً، كما نلاحظ من الجدول أننا جعلنا مدى الفئة (5) درجات وتم توزيع الفئات: 5 - 10 - 15 - 20 – وهكذا، ثم نقوم بحساب عدد الأفراد الحاصلين على الدرجات التي تقع داخل كل فئة من هذه الفئات، فمثلاً الفئة الأولى تضم عدد الأفراد الذين حصلوا على درجة تتراوح من (5 - 9) وكانوا فردين والفئة التي تتراوح من (10 - 14) تضم ثلاثة أفراد وهكذا. ويجب أن نلاحظ أن عدد التكرارات لا بد أن يكون مساوياً لعدد الأفراد. ثم نقوم بتحويل هذا الجدول إلى رسم بياني من خلال ما يسمى بالمضلع التكراري، والمدرج التكراري وفيه يمثل الخط الأفقي الدرجات، والخط الرأسي عدد الأفراد.

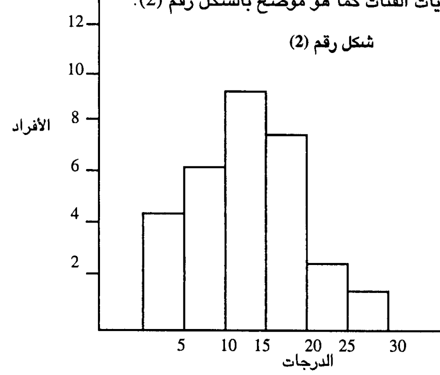
المضلع التكراري:

يتكون المضلع التكراري من محورين، محور أفقي (سيني) ومحور رأسي (صادي) ويقسم الأفقي إلى وحدات تمثل عدد الفئات، والمحور الرأسي إلى وحدات تمثل عدد التكرارات (أو الأفراد).



المدرج التكراري:

المدرج التكراري لا يختلف عن المضلع التكراري إلاّ في استخدامنا أعمدة بدلاً من الخطوط لتمثيل الكميات أو المقادير المختلفة. فنضع على المحور الأفقي للمدرج بداية الفئات ونقيم أعمدة، وتتصل الأعمدة عند نهايات الفئات كما هو موضح بالشكل رقم (2).

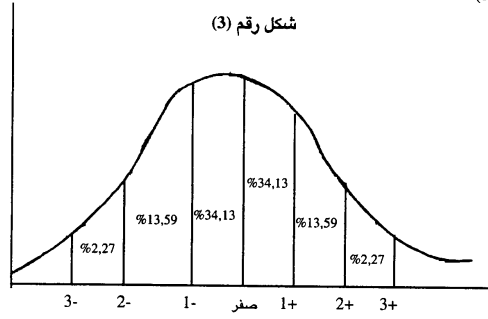


ونلاحظ من هذه الأشكال البيانية أن معظم الحالات تتركز في الوسط وكلما اقتربنا من طرفي الشكل قل عدد الحالات تدريجياً وباستمرار.

ويشبه هذا الشكل الذي يبين توزيع الدرجات ما يسمى بالمنحنى الجرسي أو المنحنى الإعتدالي. وقد وجد أن توزيع درجات الأفراد في معظم السمات النفسية التي نحاول قياسها لبيان الفروق الفردية بين الأفراد تتوزع عادة في هذا الشكل الجرسي أو المعتدل.

المنحنى الإعتدالي:

يتخذ المنحنى الجرسي المثالي مقياساً تقاس به نتائج المقاييس التي تحاول قياس الفروق بين الأفراد في أي مجموعة. إذ يتوقع أصحاب المقاييس النفسية أن تكون نتائج مقاييسهم قريبة من توزيعها من هذا المنحنى المثالي، وهو منحنى فرضي إذ نفترض أن كل السمات في البشر تتوزع درجاتها في الأفراد تبعاً لهذا الشكل. وتتركز معظم الحالات في الوسط وتقل تدريجياً كلما اتجهنا نحو الطرفين. ويكون متوسط الدرجات في هذا التوزيع عند نقطة التقاء عمود ساقط من قمته إلى قاعدته. أي يقع في الوسط في منتصف الخط تماماً. وتوجد نسبة 68% من الحالات تحت المنحنى في الوسط في حدود +1،-1 درجة معيارية من المتوسط أي على امتداد معامل انحراف واحد على يمين وعلى يسار المتوسط. بينما تقع نسبة 40% من الحالات في حدود 2,5 درجة معيارية أو في حدود معاملين انحرافيين من على جانبي المتوسط بينما تقع نسبة 5% من الحالات في حدود 5,2 درجة معيارية موجبة وسالبة كما يتبين من الشكل رقم (3)



شكل رقم (3)

والمنحنى الإعتدالي قديم في الأحصاء، وقد عرف أولاً باسم "مفهوم الاحتمال الإعتدالي" وهناك أشكال أخرى لمنحنيات التوزيع مثل المنحنى الملتوي، المنحنى المتعدد القمم، والتوزيع الذي يأخذ حرف U أو شكل حرف J – وهناك عديد من العوامل والظروف التي تؤثر في شكل اعتدال المنحنى أو عدم اعتداله نذكر منها:

1 – إختيار أفراد العينة عمداً أو عن غير عمد من أفراد متجانسين في السمة موضع القياس. كاختيار مجموعة من الأذكياء وتطبيق اختبار للذكاء عليهم، إذ يؤدي هذا إلى التواء المنحنى، حيث يتجمع غالبية الأفراد في فئات الدرجات العالية. وقد يحدث العكس إذا كانت المجموعة متجانسة في الغباء، حيث يتجمع غالبية الأفراد في فئات الدرجات المنخفضة.

2 – كما نحصل على منحنيات ملتوية إذا كان المقياس الذي طبق على المجموعة مقياساً شديد الصعوبة أو شديد السهولة.

3 – ونحصل على المنحنيات الملتوية كذلك إذا كان لدينا مجموعتان تختلفان إختلافاً شديداً في المتوسط وفي تشتت الدرجات.

4 – ونحصل على منحنى ذي قيمتين إذا كانت عينة البحث ليست مختارة عشوائياً، ولكن تم اختيارها من مستويات مختلفة وتم ضم الأفراد جميعاً في مجموعة واحدة. فلو أخذنا مثلاً مجموعتين من الأطفال، مجموعة في خمس سنوات، وأخرى في سن عشر سنوات، وضممنا المجموعتين معاً، فلا بد أن ينتهي الأمر إلى حصولنا على منحنى ذي قيمتين في الذكاء، وفي الوزن وفي الطول... الخ. لاختلاف المجموعتين عن بعضهما. (25:15 - 28).

خصائص المنحنى الإعتدالي:

وعامة فإن المنحنى الإعتدالي كأحد المنحنيات التي تصف توزيع الدرجات التي نحصل عليها من تطبيق أي اختبار أو مقياس على عينة من الأفراد يتميز بعدة خصائص أساسية هي:

1 – أن غالبية الدرجات أو الأفراد يتركزون حول منتصف (الوسط) المنحنى.

2 – أن المنحنى متماثل من على الجانبين، حيث يحتوي كل من نصفيه المتماثلين على 50% من الدرجات، وتقل هذه الدرجات كلما اتجهنا إلى اليمين أو اليسار.

3 – أن جميع المقاييس الاحصائية التي تقيس النزعة المركزية، أي المتوسط الحسابي، الوسيط المنوال قيمتها واحدة.

الفصل الرابع

الفروق الفردية : معالجات إحصائية

الفروق الفردية : معالجات إحصائية

مقدمة:

بعد قياس أية خاصية أو سمة لدى مجموعة من الأفراد واستخراج درجات هؤلاء الأفراد يصبح لزاماً علينا معالجة هذه الدرجات حتى يمكن التعرف على مدى الفروق بين هؤلاء الأفراد، والدلالة الإحصائية لذلك المدى. فما يقدمه الإحصاء في مجال الفروق الفردية يتعدى مجرد توزيع الدرجات في جداول تكرارية وتمثيلها بالرسم – وهو ما سبق تناوله في الفصل السابق – إلى تلخيص هذه الدرجات جميعها وتركيزها في درجة واحدة أو قيمة واحدة تعني وتعبر عن كل درجات أو قيم المجموعة، ويطلق على تلك الأساليب التي تمد الباحث بهذه القيم بالمتوسطات المركزية أو النزعة المركزية، ومن هذه الأساليب: (79:41)

1 – المتوسط الحسابي.

2 – الوسيط.

3 – المنوال.

وسوف نتناول هذه الأساليب بالشرح نظراً لكثرة استخدامها في البحوث والدراسات في مجال الفروق الفردية.

أولاً : المتوسط الحسابي:

بما أن الفروق الفردية تحسب عن طريق مدى إنحرافها عن المتوسط، إذن فعلينا أن نحسب المتوسط لنعرف مدى زيادة أو نقصان أي درجة من درجات الأفراد في أي اختبار يطبق عليهم عن درجات الأفراد المختلفين عن ذلك. وهكذا نستطيع أن نحكم بطريقة علمية على مدى اختلاف الأفراد عن بعضهم البعض ويعرف المتوسط الحسابي لمجموعة من الدرجات أو القيم بأنه القيمة التي لو وزعت على كل فرد من أفراد العينة لكان مجموع هذه القيم هو المجموع الحقيقي للقيم الأولى (80:41) أو بشكل آخر هو خارج قسمة مجموع القيم أو الدرجات على عددها: فمثلاً لو كان لدينا عشرة أفراد وطبقنا عليهم اختباراً للذكاء وكانت درجات هؤلاء الأفراد هي: 11 - 5 - 7 - 9 - 10 - 4 - 2 - 6 - 9 - 7 فأننا نقوم بجمع هذه الدرجات وقسمة الناتج على عشرة كما يلي: (10/70) = 7) أي أن المتوسط هو (7).

ويرمز للمتوسط الحسابي بالرمز (م) ويرمز لمجموعة القيم بالرمز (مجـ س) ويرمز لعدد القيم بالرمز (ن) ويكون المتوسط الحسابي بناء على ذلك هو: م = (مجـ س/ن).

وهناك ثلاث طرق للحصول على المتوسط الحسابي هي:

أ – الطريقة العادية أو الشائعة.

ب – طريقة مراكز الفئات.

ج – الطريقة المختصرة.

أ – الطريقة الشائعة أو العادية:

وهي الطريقة التي نستخدمها في حياتنا اليومية العادية، وقد سبق شرحها في المثال السابق ذكره.

ب – طريقة مراكز الفئات:

إن الطريقة السابقة تصلح عندما نكون بصدد عدد قليل من الدرجات أو الأفراد ولكن كثيراً ما تجرى بعض البحوث على أعداد كبيرة جداً من الأفراد ونحصل على عدد كبير جداً من الدرجات، مما يجعلنا عرضة للأخطاء عند استخدام هذه الطريقة الشائعة أو العادية. كما أن الطريقة الشائعة بما تتطلبه من جمع وقسمة تستغرق وقتاً وجهداً يتنافى مع ما يقدمه لنا العلم من اقتصاد في الوقت والجهد.

وتقوم طريقة مراكز الفئات على أساس توزيع القيم (الدرجات) في جدول تكراري على النحو الذي يوضحه المثال التالي:

المثال: تم تطبيق اختبار للحساب على 20 طفلاً من أطفال الروضة وكانت درجاتهم على النحو التالي:

20	9	23	8
15	4	17	4
12	6	10	3
10	8	5	7
7	11	7	10

فأننا نقوم بتوزيع هذه القيم أو الدرجات في جدول تكراري كما يلي:

ف (الفئات)	ك (التكرارات)	س (مركز الفئات)	س × ك
-3	5	5	25
-7	9	9	81
-11	2	13	26
-15	2	17	34
-19	1	21	21
-23	1	25	25
(المجموع)	20		212

وخطوات الحصول على المتوسط الحسابي بهذه الطريقة تتمثل في:

1 - توزيع القيم في جدول تكراري.

2 - نحصل على مراكز الفئات (س) عن طريق جمع الفئة + الفئة التي تليها ونقوم بقسمة الناتج على (2)... وهكذا فمثلاً مركز الفئة الأولى (3-) هو $\frac{7+3}{2} = 5$

ومركز الفئة الثانية (7-) $\frac{11 + 7}{2}$ = 9 وهكذا.

3 – نقوم بضرب مراكز الفئات (س) × التكرارات (ك)

4 – نقوم بجمع مجموع س × ك

5 – نقوم بتطبيق القانون الآتي:

م (المتوسط) = مجـ س × ك

مجـ ك

أي م = $\frac{212}{20}$ = 10,6

أي أن متوسط درجات مجموعة الأطفال على اختبار الحساب هو 10,6 درجة.

جـ – الطريقة المختصرة:

تتلخص خطوات الحصول على المتوسط الحسابي بالطريقة المختصرة في الخطوات التالية:–

ولنأخذ المثال نفسه في الطريقة السابقة.

ف	ك	ح– (الانحراف الفرضي)	ك × ح– (ضرب التكرارات × الانحراف الفرضي)
3-	5	3-	15-
7-	9	2-	18-
11-	2	1-	2-
15-	2	صفر	صفر
19-	1	1+	1+
23	1	2+	2+
(المجموع)	20		32+

1 - نقوم بتوزيع القيم أو الدرجات في جدول تكراري.

2 - نقوم بحساب الانحراف الفرضي أو الفرض الصفري (ح-) بأن نضع (صفر) في منتصف التوزيع يزيد (واحد صحيح) في اقترابه من النهاية الكبرى للتوزيع، ويقل (واحد صحيح) في اقترابه من النهاية الصغرى للتوزيع.

3 - نقوم بجمع حاصل ضرب ح - (الأنحراف الصفري) × ك (التكرارات). وسنجد أن الناتج عبارة عن مجموعة بإشارة (+) ومجموع آخر بإشارة (-) ويصبح المجموع النهائي حسب إشارة المجموع الكبير.

4 - نقوم بتطبيق المعادلة أو القانون التالي:

$$\text{م} = \text{مركز الفئة} \pm \frac{\text{مجـ ك ح} \times \text{ف}}{\text{مجـ ك}} (\text{مدى الفئة})$$

$$\text{أي م} = 17 - \frac{32}{20} \times 4 = 17 - 6{,}4 = 10{,}6$$

إذن المتوسط = 10,6

ثانياً : الوسيط

الوسيط هو الدرجة التي تقع في منتصف توزيع درجات مجموعة من الأفراد، بمعنى أنه يوجد قبل هذه الدرجة نصف عدد الدرجات وبعدها النصف الآخر من هذه الدرجات. فمثلاً لو كان لدينا مجموعة من الأطفال عددهم سبعة أطفال وكانت درجاتهم على اختبار معين هي:

11-4-5-7-17-12-9

هنا نقوم بترتيب هذه الدرجات إما ترتيباً تصاعدياً من الأصغر إلى الأكبر، أو تنازلياً من الأكبر إلى الأصغر.

تصاعدياً : 4 - 5 - 7 - [9] -11-12-17

تنازلياً: 17 - 12 - 11 - [9] - 7 - 5 - 4

هنا الوسيط هو (9) لأنه يقع في وسط الدرجات تماماً، كما أن عدد الدرجات التي قبله يساوي عدد الدرجات التي بعده.

ويمكننا تناول طرق حساب الوسيط كالآتي:-

● **حساب الوسيط من القيم الخام:**

أ - من الأعداد الفردية:

بمعنى أن الباحث قد أجرى بحثه على عينة مكونة من عدد فردي مثل خمسة أفراد أو خمسة عشر أو سبعة عشر... الخ ولنأخذ مثالاً على هذه الطريقة:

مثال: أجرى باحث دراسة على عينة مكونة من 11 طفلاً وكانت درجاتهم كالتالي:-

14 - 13 - 2 - 3 - 6 - 12 - 8 - 9 - 11 - 4 - 5

لكي نقوم بحساب الوسيط هنا نقوم بترتيب هذه الدرجات ترتيباً تصاعدياً أو تنازلياً على النحو التالي:

14 - 13 - 12 - 11 - 9 - 8 - 6 - 5 - 4 - 3 - 2

وهنا يكون الوسيط هو:

رتبة و = ن + 1

و = الوسيط

ن = عدد القيم أو الدرجات

1 = أي أن الدرجات فردية ويكون الوسيط هنا هو:

و = $\frac{11 + 1}{2} = 6$

أي أن رتبة الوسيط هي الدرجة السادسة أي (8)

ب - من الأعداد الزوجية

بمعنى أن الباحث قد أجرى بحثه على عينة مكونة من عدد زوجي مثل فردين أو أربعة أو ستة أو ثمانية... الخ.

ولنأخذ على ذلك مثالاً:

مثال: اجرى باحث دراسة على عينة مكونة من عشرة أفراد وكانت درجاتهم كالتالي:

23 - 18 - 22 - 15 - 19 - 17 - 25 - 9 - 14 - 21

لكي نقوم بحساب الوسيط هنا نقوم بترتيب هذه الدرجات ترتيباً تصاعدياً على النحو التالي:

25 - 23 - 22 - 21 - 19 - 18 - 17 - 15 - 14 - 9

هنا نجد أن الدرجتين اللتين في الوسط هما 18 - 19 وقبلهما نصف الدرجات وبعدهما نصف الدرجات الآخر. وهنا نقوم بتحديد رتبة القيمتين اللتين في الوسط هكذا:

- رتبة القيمة الأولى = $\frac{\text{ن}}{2} = \frac{10}{2} = 5$

أي القيمة التي ترتيبها الخامس هي القيمة 18

- رتبة القيمة الثانية = $\frac{\text{ن} + 2}{2} = \frac{10 + 2}{2} = 6$

أي القيمة التي ترتيبها السادس هي القيمة 19 وبعد ذلك يكون حساب الوسيط كما يلي:

$$\text{الوسيط} = \frac{\text{مجموع القيمتين اللتين في الوسط}}{2}$$

$$\text{الوسيط} = \frac{18 + 19}{2} = \frac{27}{2} = 18{,}5$$

وهناك حساب الوسيط من الجدول التكراري ولا داعي لذكره هنا – حيث يمكن للطالبة معرفته من خلال الأساليب الإحصائية في مادة حلقة البحث.

ثالثاً : المنوال:

المنوال هو أكثر القيم التي تحصل على أكبر تكرار.

وهناك طريقتان للحصول على المنوال هما:

أ – حساب المنوال من جدول تكراري:

هنا يتم تحديد أكبر تكرار في الجدول وتكون الفئة المقابلة له هي الفئة المنوالية.

مثال: هذا جدول تكراري لبعض الدرجات:

ف	ك	تحديد التكرارات المستخدمة في حساب المنوال
10-	5	
15-	5	تكرار الفئة قبل المنوالية
20-	14	تكرار الفئة المنوالية
25-	6	تكرار الفئة بعد المنوالية
30-	5	

وبعد ذلك نقوم بتطبيق القانون التالي:

$$\text{المنوال} = \text{الحد الأدنى للفئة المنوالية} + \text{مدى الفئة} \times \frac{\text{تكرار الفئة بعد المنوالية}}{\text{مجموع تكراري الفئة قبل وبعد المنوالية}}$$

$$\text{المنوال} = 14 + 5 \times \frac{65}{6+5} = \frac{6}{11} \times 5 + 14 = \frac{6}{11} \times 19 = \frac{114}{11} = 1,036$$

ب - حساب المنوال عن طريق الرسم:

حيث يمكن حساب المنوال عن طريق الرسم (المدرج التكراري) كما يوضح المثال التالي:

ف	ك	تحديد التكرارات المستخدمة في حساب المنوال
3-	5	
6-	6	تكرار الفئة قبل المنوالية
9-	7	تكرار الفئة المنوالية
12-	6	تكرار الفئة بعد المنوالية
15	3	

ثم نقوم باتباع الخطوات التالية:-

1 – ثم نقوم برسم محور أفقي وآخر رأسي يمثل الأفقي الفئات ويمثل الرأسي التكرارات.

2 – نقوم برسم تكرار الفئة المنوالي وتكرار الفئة التي قبلها وبعدها فقط.

3 – نقوم بتوصيل الطرف الأيمن لقمة الفئة المنوالية بالطرف الأيمن لقمة الفئة المنوالية وذلك بمد خط بينهما.

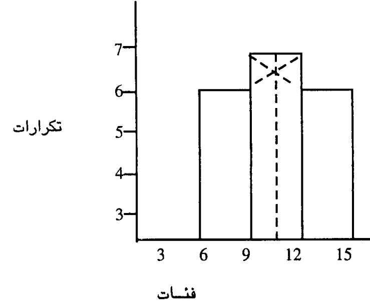
4 – نقوم بتوصيل الطرف الأيسر لقمة الفئة بعد المنوالية بالطرف الأيسر لقمة الفئة المنوالية وذلك بمد خط بينهما.

5 – بعد ذلك سنجد أن الخطين يتقاطعان.

6 – نقوم بإنزال مستقيم من نقطة تقاطع الخطين السابقين على المحور السيني.

7 – تعتبر نقطة سقوط المستقيم على المحور السيني هي قيمة المنوال.

ويوضح الرسم التالي هذه العملية



هنا قيمة المنوال هي النقطة التي سقط عليها المستقيم المتقطع.

ثالثاً : مقاييس التشتت:

إن النتائج التي نخرج بها من المتوسط قد تكون مضللة إن لم تقترن بمعامل آخر هو التشتت – التشتت يعني قياس أو معرفة مدى تباعد الدرجات بعضها عن بعض. كما أن التشتت يفيد في تفسير المتوسط بل والظاهرة موضوع الدراسة.

وهناك عدة أساليب لقياس التشتت منها:

1 – المدى المطلق.

2 – نصف المدى التربيعي.

3 – الانحراف عن المتوسط.

4 – الانحراف المعياري.

وسوف نتناول هنا أسلوباً واحداً فقط هو الانحراف المعياري، وذلك لكثرة شيوعه واستخدامه مع المتوسط الحسابي في المقارنة بين الأفراد والمجموعات.

الانحراف المعياري:

يعد الانحراف المعياري، بحق، المقياس العلمي الصحيح للفروق الفردية.

ولذا تعرف الفروق الفردية على أساس ذلك الانحراف. ويمثل الانحراف المعياري عملية انتشار الدرجات حول المتوسط. ولذا يسمى أحياناً مقياس التشتت. وهناك طريقتان للحصول على الانحراف المعياري هما:–

أ – حساب الانحراف المعياري من القيم الخام (الدرجات الخام).

ب – حساب الانحراف المعياري من الجدول التكراري.

أ – حساب الانحراف المعياري من القيم (الدرجات الخام):

وتتلخص هذه الطريقة في الخطوات الآتية:

1 – إيجاد المتوسط الحسابي

2 – حساب الانحراف عن المتوسط.

3 – تربيع هذا الانحراف.

4 – إيجاد الجذر التربيعي لمجموع هذه الانحرافات المربعة مقسوماً على عدد الأفراد.

مثال:

الأفراد	القيم – (الدرجات)	الانحراف عن المتوسط	مربع الانحراف عن المتوسط
1	5	2-	4
2	7	صفر	صفر
3	3	4-	16
4	12	5+	25
5	8	1+	1
6	7	صفر	صفر
المجموع	42		46

$$\text{المتوسط} = \frac{42}{6} = 7$$

نلاحظ هنا أننا قمنا بحساب المتوسط الحسابي بالطريقة العادية. ثم قمنا بحساب انحراف كل درجة عن المتوسط الحسابي، فإذا كانت الدرجة أكبر من المتوسط كان الفرق بإشارة (+) وإذا كانت أقل من المتوسط كان الفرق بإشارة (-)، ثم نقوم بعد ذلك بتربيع الانحراف عن المتوسط للتخلص من الإشارات ونقوم بتطبيق القانون التالي:

$$\text{الانحراف المعياري (ع)} = \frac{\text{مجموع مربع الانحرافات عن المتوسط}}{\text{عدد الأفراد}} = \frac{46}{6} = 7{,}67$$

(ب) حساب الانحراف المعياري من الجدول التكراري:

وفي هذه الطريقة نتبع خطوات حساب المتوسط الحسابي نفسها عن طريق الفرض الصفري السابق شرحها في الجزء الخاص بحساب المتوسط الحسابي، ولكن هناك خطوة أخرى وهي أن نقوم بضرب ك ح / × ح/ لنحصل على ك ح / ^{2} ع (الانحراف المعياري) = ف (مدى الفئة).

$$\sqrt{\frac{\text{مجـ ك ح}^{/2}}{\text{مجـ ك}} - \left(\frac{\text{مج ك ح}^{/}}{\text{مجـ ك}}\right)^2}$$

مثال:

ف	ك	ح	ك ح	ك $ح^2$
-3	5	-3	-15	45
-7	9	-2	-18	36
-11	2	-1	20	2
-15	2	صفر	صفر	صفر
-19	1	1+	1+	1
-23	1	2+	2+	4
المجموع	20		-32	88

وبتطبيق القانون:–

$$ع = 4\sqrt{\frac{88}{20} - \frac{1024}{400}} = 4\sqrt{40 - 2,56} = 1,84$$

$$= 4 \times 1,36 = 4,44$$

رابعاً : مقاييس الدلالة الإحصائية

بعد معالجة القيم أو الدرجات التي نحصل عليها من اختبار ما لدى مجموعة من الأفراد من خلال المتوسط الحسابي والانحراف المعياري، فإننا قد نريد أن نتأكد من دلالة هذه المعالجات وحقيقتها أو بعبارة أخرى، نريد أن نتأكد من أن النتائج التي حصلنا عليها هي نتائج حقيقية لا ترجع إلى الصدفة أو أي شيء آخر، وهنا لا بد أن يتم تكرار البحث عدة مرات وعلى عينات مختلفة للتأكد من أن البيانات التي حصلنا عليها لا تختلف باختلاف العينات التي يجري عليها البحث ومقاييس الدلالة الإحصائية هي وسيلة يمكن من خلالها التأكد من

ثبات النتائج والتعريف على مدى الفروق المختلفة، وهل هي فروق حقيقية واقعية أم فروق راجعة إلى عوامل أخرى كالصدفة مثلاً بين جماعات كما قلنا. ومن أبرز مقاييس الدلالة الإحصائية : مقياس كا^2، ومقياس "ت" وسوف نتناول النوع الأخر فقط لكثرة شيوعه واستخدامه في البحوث.

اختبار "ت" لحساب دلالة الفروق:

إذا كنا نختزل مجموعة كبيرة من الدرجات في صورة درجة واحدة تعبر عن هذه المجموعة وهي المتوسط الحسابي - فكيف يمكن أن نبرز الفروق بين مجموعتين من الأفراد في ضوء هذا المتوسط؟

هنا نستخدم اختبار "ت" للمقارنة بين متوسطين تجريبيين وهدفه التأكد من أن الفروق بين متوسطين لمجموعتين ما، هو فرق ثابت، أي له دلالة أي أنه فرق حقيقي وليس راجعاً إلى الصدفة أو عوامل أخرى.

قانون اختبار "ت":

هناك قانونان لاختبار "ت" هما:

1 - قانون اختبار "ت" في حالة تساوي العدد في المجموعتين:

$$ت = \frac{م_1 - م_2}{\sqrt{\frac{ع_1^2 + ع_2^2}{ن + 1}}}$$

$م_1$ = المتوسط الحسابي للمجموعة الأولى.

$م_2$ = المتوسط الحسابي للمجموعة الثانية.

$ع_1$ = الانحراف المعياري للمجموعة الأولى.

$ع_2$ = الانحراف المعياري للمجموعة الثانية.

ن = عدد أفراد العينة في إحدى المجموعتين.

(ب) قانون اختبار "ت" في حالة اختلاف العدد في المجموعتين:

$$\text{ت} = \frac{\text{م}_1 - \text{م}_2}{\sqrt{\dfrac{\text{ن}_1 \text{ع}_1^2 + \text{ن}_2 \text{ع}_2^2}{\text{ن}_1 + \text{ن}_2 - 2} \times \left(\dfrac{1}{\text{ن}_1} + \dfrac{1}{\text{ن}_2}\right)}}$$

وبعد استخراج قيمة "ت" يتم الكشف عن دلالتها من جدول خاص بذلك ويتم الحصول أولاً على درجة الحرية (د.ح) وفي حالة تساوي العدد في المجموعتين تكون درجة الحرية = عدد أفراد أحد المجموعتين −1

وفي حالة القانون الثاني تكون درجة الحرية = المجموعة الأولى + المجموعة الثانية -2 وبعد ذلك ننظر في الجدول الخاص بدلالة "ت" عند درجة الحرية المستخرجة وتحت مستوى 0,05 , 0,01 , 0,001 فإذا كانت قيمة "ت" المستخرجة مساوية أو أكبر من القيمة الموجودة عند أي مستوى من هذه المستويات الثلاثة، فإن الفرق بين المجموعتين يكون دالاً عند هذا المستوى والعكس صحيح.

مثال: في حالة تساوي المجموعتين في العدد:

أولاً : من الدرجات الخام:

طبق باحث اختباراً على مجموعتين من الأطفال عدد كل منهما 6 أطفال فكانت درجاتهم على النحو التالي:

المجموعة (1)				المجموعة (2)			
ن (الأفراد)	الدرجات	ح −	ح −²	ن	الدرجات	ح −	ح −²
1	5	صفر	صفر	1	3	3-	9
2	10	5+	25	2	12	6+	36
3	8	3+	9	3	15	9+	81
4	4	1-	1	4	4	2+	4
5	2	3-	9	5	1	5+	25
6	1	4-	16	6	1	5-	25
المجموع	30		60		36		180

م1 = $\frac{30}{6}$ = 5   م 2 = $\frac{36}{6}$ = 6

ع1 = $\sqrt{\frac{\text{ح}^2}{\text{ن}}}$ = $\sqrt{\frac{60}{6}}$ = $\sqrt{10}$ = 3,16   ت2 = $\sqrt{\frac{180}{6}}$ = $\sqrt{30}$ = 5,48

هل هناك فرق له دلالة إحصائية بين متوسط المجموعتين:

بحساب قيمة (ت) بالقانون الأول:

$$\text{ت} = \frac{6 - 5}{\sqrt{\frac{(3,16)^2 + (5,48)^2}{6 - 1}}} = \frac{1}{\sqrt{\frac{10 + 30}{5}}} = \frac{1}{\sqrt{\frac{40}{5}}} = 8,004 = 0,35$$

ودرجة الحرية هنا تساوي (ن – 1) أي 6 - 1 = 5 ثم نكشف عن دلالة درجة ت المستخرجة (0,35) عند مستوى (05 , 00,01 , 0,001 كما سبق أن وضحنا.

ثانياً : من الجدول التكراري:

مثال: طبق باحث اختبار على مجموعتين من الأطفال (20 طفل) في كل مجموعة وكانت درجاتهم كما هو موضح بالجدول التالي:

مجموعة (1)					مجموعة (2)				
ف	ك	ح−	ك ح−	ك ح −²	ف	ك	ح−	ك ح−	ك ح −²
-4	5	1-	5-	5	-3	5	1-	5-	5
-8	8	صفر	صفر	صفر	-5	10	صفر	صفر	صفر
-12	7	1+	7+	7	-7	5	1+	5+	5
المجموع	20		2+	12		20	صفر		10

م1 = 10 + $\frac{2}{20}$ × 4 = 10,4   م2 = 6

$$ع = 4 \sqrt{\frac{12}{20} - \frac{4}{400}}$$

$$ع = 4\sqrt{0,6 - 0,001} = 3,08$$

وبحساب قيمة "ت" نجد أنها : 10,04 - 6

$$ت = \sqrt{\frac{3,08 + (4201)^2}{20 - 1}} = \frac{4,4}{0,76} = 5,79$$

ودرجة الحرية هنا = 20 - 1 = 19

وبالكشف عن دلالة "ت" عند درجة الحرية (19) نجد أنها دالة احصائياً عند مستوى 0,001 بمعنى أن قيمة "ت" المستخرجة في المثال السابق أكبر من القيمة الموجودة أسفل مستوى 0,001 .

ويمكن استخراج قيمة "ت" في حالة اختلاف العدد في المجموعتين أيضاً عن طريق الدرجة الخام أو من خلال الجدول التكراري السابقين مع مراعاة تطبيق قانون "ت" في حالة اختلاف العدد في المجموعتين.

معنى مستوى الدلالة:

ذكرنا تواً أن هناك ثلاثة مستويات للدلالة عند مستوى 0,05 ، 0,01 ، 0,001 فماذا تعني هذه المستويات؟

بعبارة بسيطة موجزة نقول أنه إذا كانت قيمة "ت" دالة عند مستوى 0,05 فهذا يعني أن هذه النتيجة يوثق بها نسبة 95% ويشك فيها بنسبة 5% أي أنه إذا ما أعيد تطبيق الاختبار فإننا نحصل على النتيجة نفسها بنسبة 95% والأمر بالمثل عند مستوى الدلالة 0,01 , 0,001 فجميعها تمثل درجة الثقة في نتائج البحث.

خامساً : معامل الارتباط

مقدمة:

رأينا عند مناقشة ثبات الاختبار أنه يمكن حساب ثبات الاختبار عن طريق إعادة تطبيق الاختبار ثم إيجاد معامل الارتباط بين درجات مرتي التطبيق.. لكن ما هو معامل الارتباط؟ معامل الارتباط هو أسلوب احصائي للكشف عن علاقة بين متغيرين، هل هي علاقة موجبة أم سالبة؟ بمعنى هل الزيادة في متغير يتبعها زيادة في المتغير الآخر؟ مثل أن الزيادة في ممارسة الرياضة البدنية تؤدي إلى زيادة في النشاط والحيوية. كما نعني بالعلاقة السالبة أن زيادة أحد المتغيرين تؤدي إلى نقص في المتغير الآخر. مثل زيادة الحركة والنشاط أثناء المحاضرة تؤدي إلى نقص في الانتباه للشرح.

ويتم التعبير عددياً عن هذه العلاقة في مجال علم النفس والعلوم الانسانية عموماً بقيمة عددية تقع ما بين + 1 ، -1 ، ونشير هنا إلى أنه لا توجد في علم النفس علاقة تساوي +1 أو -1 نظراً لأن الإنسان الذي يمثل موضوع علم النفس كائن مستمر التغير بناء على الظروف التي يعيش فيها، فهو متغير من بيئة لأخرى ومن ثقافة لأخرى ومن وقت لآخر.. ولذلك ليست هناك علاقة موجبة تماماً أو سالبة تماماً في هذا المجال.

وعموماً نجد هناك عدة أنواع من هذه العلاقات أو الارتباطات هي:

- علاقة تامة موجبة.
- علاقة تامة سالبة.
- علاقة جزئية موجبة.
- علاقة جزئية سالبة.

وهناك أشكال عديدة لمعاملات الارتباط منها:-

- معامل ارتباط الرتب "سبيرمان".
- معاملات الارتباط "بيرسون".
- معامل التوافق.
- معامل فاي.
- معامل الارتباط الثنائي.

وسوف نتناول هنا النوعين الأولين فقط – تاركين المزيد من الطرق لمادة حلقة البحث والتي تتناول هذه الأساليب بشكل أكثر تفصيلاً وتوسعاً.

(أ) معامل ارتباط الرتب "سبيرمان":

يمكن توضيح طريقة معامل ارتباط الرتب بتقديم مثال نوضح من خلاله حساب هذا المعامل.

مثال: أرادت باحثة أن تبحث العلاقة بين حجم أسرة الطفل ومدى تقبله لذاته – بمعنى هل كلما زاد عدد أفراد أسرة الطفل زاد تقديره لذاته أم لا؟ وكان ذلك على مجموعة من الأطفال (5 أطفال) وكانت درجاتهم فيما يتعلق بحجم الأسرة والتقبل للذات كالتالي:

الأطفال (ن)	حجم الأسرة (س)	تقبل الذات (ص)	رتبة س	رتبة ص	ف	ف2
1	6	20	2	1	+1	1
2	8	15	1	3	-2	4
3	4	17	4	2	+2	4
4	3	12	5	4	+1	1
5	5	10	3	5	-2	4
المجموع			15	15	+4 -4 صفر	14

ثم نقوم بتطبيق قانون معامل ارتباط الرتب وهو:

$$ر = 1 - \frac{6\ مجـ\ ف^2}{ن \times ن^2 - 1}$$

وهكذا نجد أن خطوات حساب معامل ارتباط الرتب هي:

1 - نقوم بترتيب المتغير الأول (س) بشكل تنازلي من الأكبر إلى الأصغر - بمعنى أن نعطي أكبر قيمة (1) ثم التي تليها (2) وهكذا كما في الجدول السابق. وهذا في عمود يسمى رتبة س.

2 - نقوم بترتيب المتغير الثاني (ص) بالطريقة السابقة نفسها في عمود يسمى رتبة ص.

3 - نحسب الفرق بين رتبة س وبين رتبة ص ونضع الفرق في عمود يسمى (ف) أي الفرق.

4 - نقوم بتربيع الفرق ويوضع الناتج في عمود يسمى ($ف^2$).

5 - نقوم بتطبيق القانون السابق.

ملحوظة:

- يجب أن يكون مجموع رتبة س مساوياً لمجموع ص.
- يجب أن يكون مجموع ف مساوياً للصفر.

إذا كنا نقوم بترتيب قيم كل متغير كما سبق، فماذا يحدث إذا حصل فردان على الدرجة نفسها، أي سوف يوضعان في الترتيب نفسه؟ هذا ما نوضحه في الطريقة التالية:-

حساب معامل ارتباط الرتب في حالة تكرار القيم:

لنأخذ مثالاً عملياً يوضح هذا الأمر:-

لنفترض أن الطفل رقم (2) والطفل رقم (3) قد حصلا على الدرجة نفسها في المتغير س مثلاً هنا نجمع رتبتي الدرجتين ثم نقسمهما على (2) ويصبح الناتج هو رتبة الطفلين على هذا المتغير.

الأطفال (ن)	المتغير (س)	المتغير (ص)	رتبة س	رتبة ص	ف	ف2
1	25	9	1	4	3-	9
2	23	10	2,5	3	0,5-	0,25
3	23	15	2,5	1,5	1+	1
4	20	8	5	5	صفر	صفر
5	17	15	4	1,5	2,5+	6,25
المجموع			15	15	3,5- 3,5+ صفر	17

ونقوم بتطبيق المعادلة السابقة.

(ب) معامل ارتباط "بيرسون":

نلاحظ في معامل ارتباط الرتب أنه يعتمد في حسابه على الرتب وليس على القيم أو الدرجات نفسها... ولهذا نجد أن معامل ارتباط بيرسون يتفادى هذا العيب.. وهناك عدة معاملات بطريقة "بيرسون" سنتناول فيها:

- معامل ارتباط "بيرسون" عن طريق الانحرافات.
- معامل ارتباط "بيرسون" عن طريق القيم الخام.

(1) **معامل ارتباط "بيرسون" عن طريق الانحرافات:**

تقوم هذه الطريقة على حساب المتوسط الحسابي لكل متغير من المتغيرين، ثم نحسب انحراف كل قيمة عن متوسطها، ثم نقوم بتربيع هذه الانحرافات، ثم نضرب الانحرافين في بعضهما ونقوم بتطبيق القانون التالي:

$$\text{ر} = \frac{\text{مجـ ح س ح ص}}{\sqrt{\text{مجـ ح}^{2}\text{س} \times \text{مجـ ح}^{2}\text{ص}}}$$

ويمكن أن نتتبع خطوات حساب معامل ارتباط بيرسون كالتالي:

1 – نجمع قيم المتغير س ونقسم الناتج على عدد الأفراد (ن) لنحصل على متوسط المتغير س.

2 – نجمع قيم المتغير ص ونقسم الناتج على عدد الأفراد (ن) لنحصل على متوسط المتغير ص.

3 – نقوم بحساب إنحراف كل قيمة من قيم المتغير س عن متوسطها ونضع الناتج في عمود ح س أي انحراف القيم عن متوسطها.

4 – نقوم بحساب انحراف كل قيمة من قيم المتغير ص عن متوسطها ونضع الناتج في عمود ح ص أي انحراف القيم عن متوسطها.

5 – نقوم بتربيع كل انحراف من الانحرافات الموجودة في العمود ح س لنحصل على العمود ح^{2} س ومجموعه.

6 – نقوم بتربيع كل انحراف من الانحرافات الموجودة في العمود ح ص لنحصل على العمود ح^{2} ص ومجموعه.

7 – نقوم بضرب انحراف ح س × ح ص لنحصل على ح س ح ص ونجمع حاصل الضرب لنحصل على مجموع ح س ح ص.

8 – نقوم بتطبيق القانون السابق ذكره.

مثال: أجريت دراسة على أربعة أطفال لمعرفة العلاقة بين ذكائهم (س) وتحصيلهم الدراسي (ص) فكانت درجاتهم على المتغيرين هي:

ن	س	ص	ح س	حَ ص	ح2 س	ح2 ص	حَ س حَ ص
1	29	30	8+	8+	64	64	64
2	19	45	3-	13+	9	169	93
3	20	30	1-	2-	1	4	2
4	22	20	1+	12-	1	144	12
5	15	25	4-	7-	16	256	28
المجموع					91	637	145

ثم نقوم بالتعويض في القانون السابق.

(2) معامل ارتباط "بيرسون" عن طريق القيم الخام.

نظراً لكثرة خطوات معامل ارتباط بيرسون عن طريق الانحرافات مما قد يؤدي إلى الوقوع في الخطأ، نجد أن معامل ارتباط "بيرسون" عن طريق القيم الخام يتحاشى ذلك. فهو يعتمد على تربيع القيم في كل متغير من المتغيرين، ثم ضرب المتغير س في المتغير ص. ونوضح ذلك بالمثال التالي:

ن	س	ص	س 2	ص 2	س ص
1	3	4	9	16	12
2	5	6	25	36	30
3	3	2	9	4	6
4	7	8	49	64	56
5	4	5	16	25	20
المجموع	22	25	108	145	124

ونقوم بتطبيق القانون التالي:

$$ر = \frac{\text{مجـ س ص} - \frac{\text{مجـ س} \times \text{مجـ ص}}{ن}}{\sqrt{\left(\text{مجـ س}^2 - \frac{(\text{مجـ س})^2}{ن}\right) \times \left(\text{مجـ ص}^2 - \frac{(\text{مجـ ص})^2}{ن}\right)}}$$

وهكذا نجد أن خطوات حساب معامل ارتباط بيرسون عن طريق القيم الخام كالتالي:

1 – تربيع قيم س في عمود $س^2$.

2 – تربيع قيم ص في عمود $ص^2$

3 – ضرب قيم س × قيم ص في عمود س ص.

4 – نقوم بجمع الأعمدة لنحصل على مجموع كل عمود.

5 – نطبق القانون السابق.

الفصل الخامس

الفروق الفردية : المحـــددات

الفروق الفردية : المحددات

مقدمة:

ذكرنا فيما مضى أن الفروق بين الأفراد وبين الجماعات، بل وحتى داخل الفرد من الوضوح إلى الحد الذي يمكننا أن ندركها سواء بالحس العام أو باستخدام الأدوات المختلفة مثل الاختبارات والمقاييس... ورأينا كيف أن هذه الفروق توجد بقدر معين، وما دامت توجد بمقدار أو بدرجة معينة فقد صار بالأمكان أن نقيسها بأدواتنا المختلفة - ورأينا من خلال القياس النفسي أن هذه الفروق لا تتوزع عشوائياً، بل تتوزع من خلال نمط معين شائع فيما يسمى المنحنى الاعتدالي.

ولما كان القياس النفسي قادراً على أن يمدنا بمعلومات كمية عن هذه الفروق، أي مقدار ومدى هذه الفروق، فقد أصبحنا قادرين على إجراء المقارنات المختلفة وبالتالي نستطيع التعرف على دلالة الفروق بين مجموعات مختلفة، أو بين أداءات الفرد الواحد في ظروف مختلفة وهو ما رأيناه في الفصل السابق.

ومن ثم تصبح الخطوة التالية بعد التعرف على مقدار الفروق هو تفسيرها والبحث عن العوامل المحددة لها والمسؤولة عن إحداثها سواء في داخل الجماعات أو داخل الفرد نفسه - فمعرفة المتغيرات والعوامل المسؤولة عن وجود الفروق يعطينا القدرة على استكشاف ومعرفة القوانين المنظمة لهذه الفروق، وكذلك يمكننا من ضبطها والتنبؤ بمستقبلها وبناء الخطط المناسبة للتعامل مع الأفراد والجماعات (106,105:40)

وفي هذا الفصل نحاول تناول العوامل أو المحددات الأساسية المسؤولة عن إحداث هذه الفروق وتتمثل هذه العوامل في العوامل الوراثية، العوامل البيئية، العوامل البيولوجية.

مفاهيم خاطئة عن الوراثة والبيئة:

وقبل أن نتناول العوامل والمحددات المسؤولة عن إحداث الفروق الفردية يجدر بنا بادىء ذي بدء أن نوضح بعض المفاهيم الخاطئة الشائعة حول الوراثة والبيئة، حتى نزيل ما قد يقع فيه البعض من لبس عند تناول هذه القضية، ويمكن أن نتناول أكثر هذه المفاهيم الخاطئة الشائعة.

1 - **الوراثي مقابل الفطري:**

من أهم المصادر الشائعة للخلط في أبحاث الوراثة والبيئة هو الذي يحدث بين ما هو وراثي

وما هو فطري، فالاعتقاد الشائع أن كل ما هو موجود وقت الميلاد هو موروث بالضرورة هو اعتقاد يحتاج إلى مراجعة وتعوزه الدقة. فمن الخطأ أن ننظر إلى تأثير الوراثة على أنه يتوقف ساعة الميلاد تماماً، وهو يشبه الخطأ بأن تأثير البيئة يبدأ ساعة الميلاد، فالعوامل الوراثية قد تؤثر في نمو الفرد لمدة طويلة قد تمت طيلة الحياة. فقد يظهر تأثير عامل وراثي معين في أي سن في حياة الفرد. كما أن المؤثرات البيئية تمارس تأثيرها قبل الولادة بفترة طويلة مثل تأثير البيئة قبل الولادية.

2 - **مشابهة الآباء:**

خطأ أخر شائع وهو الاعتقاد بأن الوراثة تعني مشابهة الوالدين والعكس بالعكس فالوراثة لا تعني بالضرورة مشابهة الخلف للسلف القريب (أي الطفل لوالده). بل أن المورثات متصلة وممتدة من جيل إلى جيل فالوراثة ليست نتاجاً للوالدين فقط، ولكنها إلى جانب ذلك منقولة إليها من جميع أجداده المباشرين. فقد يحمل الوالدان صفة تظل كامنة لأجيال كثيرة ثم تصبح ظاهرة في جيل ما نتيجة امتزاج معين للمورثات، وتكون النتيجة فرداً لا يشبه والديه أو أجداده القريبين. كأن ينجب الوالدان ذوا العيون السود طفلاً ذا عينين زرقاوين - فالوراثة قد تجعل الطفل مخالفاً لوالديه وليس مشابهاً (3:156-158) ولعل في تراثنا الشعبي الخاص بالأمثال ما يشير إلى هذه المسألة حينما نسمع "العرق يمد لسابع جد".

3 - **وراثة الخصائص المكتسبة:**

لقد ادرك العلماء وآمنوا أن كثيراً من خصائص الأبوين تنتقل إلى الطفل عند الحمل - بل أنهم قد ادركوا هذا من قبل أن يتهيأ لعلماء الوراثة إثبات وجود الكروموسومات والجينات بزمن طويل. لكن الذي اختلف فيه الناس هو أي الخصائص تنتقل وكيفية انتقالها.

مثال ذلك أن مدرسة من المدارس الفكرية يمتد تاريخها إلى "لا مارك" وهو أحد علماء الحياة الذين نشروا كتاباً يسمى "فلسفة علم الحياة" سنة 1773 - آمنت لفترة طويلة بمبدأ توارث الخصائص المكتسبة ذلك أن "لا مارك" رأى أن الأفراد تزداد قدراتهم الجسمية قوة أو ضعفاً من خلال الخبرة أو التدريب، وأن آثار هذه التغيرات يمكن أن تنتقل إلى خلفهم.

لكن أمثال هذه النظريات وما بني عليها من استدلالات لم تلبث أن أصابتها ضربة قاصمة من عند "وايزمان" في سنة 1890 حين قدم الدليل الذي يبين أن سائر الجسم قد يتغير بتقدم

العمر أو بمزاولة التمرينات البدنية أو بسبب المرض أو الجروح إلاّ أن الخلايا الجرثومية (الكروموسومات والجينات) التي يحملها الفرد والتي تنتقل إلى أطفاله عند الحمل ليس من عاداتها أن يعتريها التغير إلاّ في ظروف استثنائية غير عادية من قبيل التعرض للإشعاع المباشر (كالانفجارات الذرية وأشعة أكس). (47:46:6).

ولكن ما يمكن أن يقال هنا أن ما نراه من بعض الخصائص المكتسبة لدى الوالدين قد ينتقل كتأثير بيئي (وليس وراثي بالمعنى البيولوجي) إلى الطفل، فالطفل الذي ينشأ في أسرة موسيقية قد يكون لديه الموهبة أو الميل الموسيقي نظراً لتأثير البيئة والمناخ العام الذي ينشأ فيه شأنها في ذلك شأن القيم والعادات السلوكية.

4 - الانطباعات الأموية:

هناك مفهوم آخر أشد سذاجة يرى أن هناك تأثيراً لما تخبره الأم من تجارب وخبرات وانطباعات على خصائص الطفل، ولعل في ثقافتنا المصرية ممارسات عديدة لهذه الاعتقادات مثل مسألة "وحم الأم" أو الاعتقاد بأن ممارسة الأم لبعض الأنشطة الفنية والرسم والموسيقا أثناء الحمل يمكن أن يكسب الطفل الرغبة في هذه الأشياء... أو أن الأم تطيل النظر إلى طفل جميل، مثلاً، ليولد طفلها هكذا... الخ أن مثل هذه الاعتقادات قد أصبحت من قبيل ما تطلق عليه "انستازي" خرافات العجائز.

كل ما يمكن أن يقال في هذه المسألة أن حالة الأم الانفعالية قد تؤثر في استجابات الجنين وتطور نموه – والسبب في ذلك أن الانفعالات يتدخل فيها الجهاز العصبي المستقبل عند الأم، وهذا بدوره يؤدي إلى إفرازات بعض المواد الكيميائية المعينة مثل "اسيتيل كولين". و "الايبنيفرين" في مجرى الدم ويتغير تركيب الدم، فنجد أن هذه التغيرات تنفذ من خلال "المشيمة" وتؤدي إلى تغيرات في الجهاز الدوري عند الجنين. (6 : 95 , 96).

كانت تلك بعض المفاهيم الخاطئة والشائعة عن الوراثة والبيئة، يمكن أن ننتقل الآن إلى تناول الوراثة والبيئة ودورهما في إحداث الفروق الفردية ونتائج التجارب التي أجريت في هذا المجال.

أولاً: العوامل الوراثية:

إن الخطوة الأولى في نمو الكائن البشري الحي سي لحظة الحمل عند دا تخترق الخلية المنوية الصادرة من الأب جدار البويضة الصادرة من الأم وحين ينفذ الحيوان المنوي إلى

جدار البويضة تنطلق منه جسيمات دقيقة عدده (23) تسمى بالكرموسومات، وكذلك نجد أن نواة البويضة تتكسر لتنطلق منها هي الأخرى (23) كروموسوم.

وهذه الكروموسومات تنقسم بدورها إلى جسيمات أكثر دقة تسمى بالجينات، وهذه الجينات هي نواقل الوراثة في الطفل. أي أن كل ميراث الطفل الجسماني الذي يسهم فيه الأب والأم متضمن في هذه الصبغيات الستة والأربعون. (46:6).

وتعرف الوراثة بأنها مجموع الجينات النوعية التي تنتقل إلى الفرد من أبويه عند لحظة الإخصاب. وكل فرد يتلقى تجميعاً مختلفاً من المورثات باستثناء التوائم المتطابقة (المتماثلة). فالوراثة مقصود بها هنا الوراثة البيولوجية. فحين نقول أن خاصية ما وراثية نعني أنها يمكن إرجاعها إلى جين معين أو مزيج من الجينات. (137:3).

ومما هو جدير بالذكر أن البويضة حينما تخصب في رحم الأم تنقسم إلى (2) خلية، ثم (4) خلية، (8) خلية، (16) خلية... الخ، حتى يصل عددها إلى ملايين وبلايين الخلايا وعلى الرغم من أن كل من هذه الخلايا قد أتى من البويضة المخصبة فإن كل منها ينمو على حدة، فالبعض يصبح خلايا للعضلات والبعض للغدد، والبعض للأعصاب وهكذا. ولكل خلية عملها، فخلايا العضلات تقوم بعملية التقلص والانكماش والانقباض، وخلايا الغدد تقوم بعملية الإفراز وخلايا الأعصاب تقوم بعمليات التوصيل، أما النواة فإن عملها يكون خاصاً بالنمو وبتقسيم الخلية واعطائها الحياة والقوة.

ومما تجدر الإشارة إليه أنه على الرغم من أن كل خلية من خلايا الجسم تحصل على وراثة متطابقة (23 كروموسوم) نتيجة الانقسام الطولي الذاتي، إلاّ أنه في الخلايا الجنسية (البويضة والحيوان المنوي) نجد أن هناك نوعاً من الإنقسام الاختزالي عند وصول الفرد إلى النضج الجنسي، وهنا ينخفض عدد الكروموسومات، فقد تمتزج قطعة من كروموسوم بقطعة من كروموسومات أخرى، مما يؤدي إلى تنوع الامتزاجات الممكنة للجينات لدى الوليد.

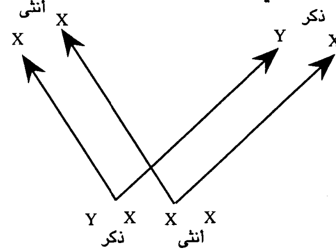
وبالتالي يمكن القول بأن الأسس الوراثية للفروق الفردية تقوم على هذه الامتزاجات المتنوعة وغير المحددة – فإذا علمنا أن الخصائص الإنسانية تعتمد عادة على التأثير الممتزج لعدد هائل من الجينات وأن الخلايا التناسلية للأب تحتوي على مزيج مختلف من الجينات، وأن خلايا الأب والأم تمتزج لتنتج الكائن الجديد، إذا ما علمنا كل ذلك فأننا سنجد أن هناك عدداً لا حصر له من التشكيلات الوراثية، ولن يحصل أخوان على وراثة متطابقة تماماً إلا في حالة التوائم المتطابقة. (139:3) (142,140,139:3) (527:7).

ولفهم ميكانيزم الوراثة يمكن تناول ظاهرة البرص، غياب اللون من العينين، الشعر، البشرة. في حالة تلقي الفرد جينين حاملين للبرص من الوالدين فإنه سيصاب به، وبالمثل الظواهر الأخرى، فهذا الفرد حاصل على مورثات متشابهة. أما إذا حصل الفرد على جين البرص من الأم وجين اللون العادي من الأب يقال عنه أنه حاصل على مورثات مخالفة من الوالدين. وسيبدو هذا الشخص بلون عادي، أما البرص فهو كامن بمعنى أنه قد ينقله بدوره إلى نسله.

تحديد جنس الطفل:

هناك إذن (23) زوج من الكروموسومات، منهما زوج يسمى كروموسوم الجنس هو المسؤول عن تحديد جنس الطفل. ويرمز لهما بالرمز (x) ، (x) والأم تعطي النوع (X) بينما يعطي الأب كلا النوعين (YX) فإن التقى (X) من الأب بـ (X) من الأم كان المولود (أنثى)، وإذا التقى (Y) من الأب بـ (X) من الأم كان المولود (ذكراً). (52:6) (143:3).

ويمكن أن نمثل ذلك على النحو التالي:



ولذلك فإن الاحتمال النظري بناء على ذلك يوضح أن عدد من يولد من الذكور يساوي عدد من يولد من الإناث لكن الواقع يبين لنا أن عدد من يولد من الذكور يزيد زيادة طفيفة على عدد من يولد من الإناث، وقد يكون معنى ذلك أن احتمال نفاذ الحيوانات المنوية من النوع (Y) إلى البويضة أعلى من احتمال نفاذ الحيوانات المنوية من النوع (X) إلى البويضة (52:6).

ويفيد علماء الوراثة أن الكروموسوم (X) يحتوي على مورثات أكثر مما يحتوي عليه الكروموسوم (Y)، لهذا قد تحدث فروق جنسية في عدد من الخصائص المرتبطة بالجنس مثل عمى الألوان والهيموفيليا.

ويجب أن نشير هنا إلى مدى اختلاف الفروق بين الأفراد أو بين الجماعات من صفة إلى أخرى. فمدى الفروق في الطول يختلف عنه في الوزن، ومدى الفروق في القدرة على التذكر يختلف عنه في القدرة على الاستدلال، ومدى الفروق في الصفات الجسمية يختلف عنه في الفروق في الصفات العقلية.

وكلما زاد تأثير العوامل الوراثية في صفة من الصفات، فإن مدى الفروق في هذه الصفة يميل إلى الانخفاض. فأوسع مدى في الفروق يظهر في سمات الشخصية، وأقل مدى في الفروق يظهر في الصفات الجسمية، أما مدى الفروق في النواحي العقلية فيقع بين بين.

ويتأثر مدى الفروق بعدة عوامل منها: العمر الزمني، فكلما تقدم العمر كلما ازداد مدى الفروق ومستوى تعقيد السلوك يكون أعقد كلما كان مدى الفروق فيه أكبر. والتدريب قد يعمل على زيادة مدى الفروق وقد يعمل في مواقف أخرى على تقليله، والعامل الأخير المؤثر في مدى الفروق هو عامل الجنس.

ثانياً: تأثير البيئة الرحمية على الاستعدادات الوراثية (العوامل قبل الولادية):

تتأثر المورثات التي تحمل الاستعدادات الوراثية ببيئة الرحم. فتعاطي الأم للأدوية والعقاقير أو المواد المخدرة والتدخين وكذلك أصابتها ببعض الأمراض المعدية أثناء الحمل، وسوء التغذية وحالتها الانفعالية واضطرابات الإفرازات الهرمونية... الخ جميعها عوامل تؤثر تأثير بالغاً ومستمراً في الجنين.

العقاقير:

فالمعروف والثابت علمياً أن تعاطي الأم الحامل لبعض الأدوية والعقاقير والمواد المخدرة والتدخين قد ينفذ في مجرى الدم عند الأم وتنتقل إلى الجنين مؤثرة بذلك في نموه. من ذلك مثلاً أن المواليد الذين تتعاطى أمهاتهم عقار "البار بتيورات" أو مستحضرات أخرى خلال المخاض قد تظهر عليهم علامات التخدير المفرط واضطرابات التنفس.

كذلك أظهرت التسجيلات الكهربائية للمخ عند عشرين مولوداً ممن أعطيت أمهاتهم جرعات من "سيكونال الصوديوم" أثناء المخاض أن نشاطهم المخي ظل منخفضاً خلال يومين من بعد الولادة، وأن هؤلاء الأطفال بدا عليهم في هذه الفترة الخمول وغلبة النعاس، وفي حالة الجرعات الزائدة قد يحتمل حدوث اختناق للجنين عند الولادة أو حدوث ضرر دائم للمخ مما يؤدي إلى تعطيل عقلي (6:90 - 91).

ويذكر "سانتروك" 1983 أن الأمهات اللاتي أخذن مركب "الثاليدومين" ولدن أطفالاً أذرعهم ناقصة النمو – كما أن مواليد المدخنات بكثرة كانوا أقل وزناً – كما أن مواليد الأمهات المدمنات للهيروين يولدون وهم مدمنون لهذه المادة ومنسحبون. (78:50).

– التعرض للإشعاع:

إن تعرض الحوض للاشعاع بالراديوم أو الرونتجن (أشعة أكس) قد يكون ضرورة علاجية للمرأة الحامل التي تشكو من ورم أو سرطان في الحوض أو المبايض، على أن التعرض لجرعات علاجية كبيرة قد تكون مؤذية أو معجلة للإجهاض، وقد ثبت أن كثيراً من الأطفال تبدو عليهم بعض مظاهر الشذوذ العقلي أو الجسمي نتيجة التداوي بالإشعاع (91:6).

– سوء التغذية:

إن غذاء الجنين النامي إنما يأتي من مجرى الدم عند الأم، ومن خلال المشيمة أو الحبل السري. وقد أجري بحث تجريبي للنتائج المترتبة على سوء التغذية أثناء الحمل على عدد من النساء الحوامل بلغ (210) كن يترددن على عيادة جامعة تورنتو – وكانت كل واحدة منهن قد عاشت على تغذية غير مناسبة خلال الأربعة أو الخمسة شهور الأولى من الحمل. وفي خلال المراحل التالية من الحمل زيدت التغذية حتى صارت مناسبة بالنسبة لتسعين أمرأة منهن – على حين أن النسوة الباقيات وعددهم (120) بقين على نظام تغذيتهن الناقص إلى نهاية فترة الحمل – ولما تمت المقارنة بين المجموعتين من النسوة تمكن الباحثون من أن يدرسوا بصورة منهجية تأثير الغذاء الجيد والغذاء السيء للأم على مجرى الحمل وعلى حالة الوليد خلال الأشهر القليلة الأولى من الحياة.

أما أمهات "التغذية الجيدة" فقد كن في حالة صحية أحسن خلال فترة الحمل. كما أن المضاعفات مثل الأنيميا وتسمم الدم والإجهاض والولادات المبتسرة، والولادات الميتة كانت أكثر شيوعاً في مجموعة "الغذاء السيء" منها في مجموعة "الغذاء الجيد".

وبالمقارنة بين المواليد تبين أن مواليد الغذاء الجيد كانت سجلاتهم الصحية أفضل من الآخرين خلال الأسبوعين التاليين من الحياة بعد الولادة، كما أن نسبة انتشار الأمراض الرئيسية (مثل الالتهاب الرئوي – الكساح – وفقر الدم) كانت أقل عند مواليد التغذية الجيد.

وتشير النتائج بشكل عام إلى أن الجنين يحصل على متطلباته الغذائية قبل أن تحصل الأم على متطلباتها، وأنه يستمد غذاءه من مدخرات الأم، ثم أن هذه المدخرات هبطت إلى نقطة النقص عند الجنين عند الحصول على العناصر الضرورية (86:6 - 90).

- امراض الامومة:

على الرغم من أن هناك حـاجـزاً فـعـالاً يحـول بين الجنين وبين مـعظم أنواع الفـيـروس والجراثيم عند الأم – إلا أن هناك حالات ولد فيها الأطفال وهم يشكون الجديري والحصبة أو الجديري أو التهاب الغدد النكفية بعد أن انتقلت العدوى إليهم من الأم.

فالحصبة الألمانية إن أصيبت بها المرأة الحامل في الشهور الثلاثة أو الأربعة الأولى من الحمل قد تلحق بالجنين ضرراً بالغاً، من قبيل الصمم أو البكم وإصابات بالقلب أو الصور المختلفة للضعف العقلي.

كما تبين أن انتقال العدوى بمرض الزهري من الأم إلى الأطفال أمر وارد الحدوث، فقد تبين في أحد الدراسات التي قام بها "ديبل" 1944 حدوث الإصابة لدى (16) جنيناً من مجموع (67) أم مصابة بالزهري، وهي نسبة عدوى تساوي 24% وقد يحدث الإجهاض والولادات الميتة، أو تؤدي إلى تشوه الطفل أو أصابته بالتخلف العقلي (73:8) (6:91-92).

- العوامل الانفعالية:

تؤثر العوامل الانفعالية من صراع وتوتر وقلق دائم وعدم أمن نفسي خلال الحمل تأثيراً سيئاً على الجنين مما يؤدي إلى صعوبة توافقه مستقبلاً مع البيئة الخارجية التي يعيش فيها وقد وجد "سو نتاج" 1944 أن الأم التي تعاني من أزمات انفعالية وتوترات نفسية حادة خلال الحمل فإن ذلك يكون له تأثيره على الطفل فيصبح أكثر استعداداً للتهيج والاستثارة ودائب الحركة والصراع مما يترتب عليه كثرة قيء الطفل لما تناوله من غذاء فتزداد صحته سوءاً.

ثالثاً : البيئة وتاثيرها:

ذكرنا من قبل أن البيئة من الناحية النفسية تتكون من جميع المؤثرات التي يتعرض لها الفرد منذ لحظة الإخصاب إلى الوفاة وبالتالي فإن البيئة تشمل البيئة الرحمية، ونتقدم الآن خطوة نحو تناول تأثير البيئة الخارجية، والتي تشمل البيئة الإجتماعية والطبيعية.

- البيئة الإجتماعية:

بعد أن يولد الطفل يبدأ تأثير البيئة الإجتماعية، ونعني بها جميع المؤثرات البشرية التي تواجه الطفل الوليد – ومن أهم وأول هذه المؤثرات هي الأسرة، وخاصة الأم، وذلك نظراً لما تمارسه الأسرة من نفوذ كبير بإعتبار أنها أول من يتلقى الطفل ويوفر له الرعاية والغذاء وكل متطلبات التنشئة الإجتماعية التي من خلالها تمارس الأسرة ضبطاً اجتماعياً له أهميته على الطفل، ومن ثم فهم أكثر جماعات التنشئة الإجتماعية أهمية (5:12).

ويرجع ذلك لأسباب أخرى منها:

1 - أن الأسرة تؤثر في الطفل في مرحلة مبكرة من النمو.

2 - أن الأسرة تحاول أن تواجه بالإشباع كل حاجات الطفل الفيزيقية والانفعالية على السواء، مثل إشباع حاجاته إلى الغذاء والماء والنوم والدفء والنظافة والملامسة والإثارة - وحاجاته - وحاجاته النفسية من قبيل حاجته للحب والعطف والحنان وحاجاته إلى تعلم الكلام والتعامل مع الأشياء والآخرين... الخ.

3 - أن تأثير الأسرة هو التأثير الممتد غالباً في حياة الفرد. لأن الفرد يتمسك بالعلاقات الأسرية من الطفولة إلى الرشد.

4 - أن الأسرة هي الجماعة الأولية التي يتعلم الأفراد من خلالها غالبية القواعد الإجتماعية وكذلك تعلم اللغة وإدراك المعايير والقيم السائدة في ثقافتهم (131:19).

إن وجود الآخر - المتمثل في الأسرة والوالدين - ضروري جداً وهام للطفل ويختلف هذا الوجود من حيث فترة التواجد مع الطفل وكثافة هذا التواجد ولعل ذلك يعتبر من أحد العوامل البيئية التي تمكننا من تفسير الفروق بين الأطفال في قدراتهم واستعداداتهم وقدرتهم على التكيف وحل المشكلات.

ولا تقتصر العوامل البيئية الأسرية على تأثير الوالدين فقط بل تمتد لتشمل أخوة الطفل وأخواته وأقرانه وترتيب الطفل الميلادي داخل أسرته فجماعة الأقران مثلاً تمارس تأثيراً على الطفل يعمل على إبراز الفروق بين جماعة وأخرى بين الأطفال.

فجماعة الإخوة والأقران تساهم في التنشئة الإجتماعية للطفل الصغير، فهو يتعلم من إخوته وأقرانه أن يقيم سلوكه مثلما يفعل الآخرون، ويعتقد في ذاته كما يعتقد الآخرون فيه، كما أن الاخوة الكبار يخدمون هنا باعتبارهم نماذج للمحاكاة والتقليد، وبهذا فهو يتعلم ليس فقط أنماط السلوك المقبول اجتماعياً، بل والمناسب لجنسه أيضاً. (402:47) (110,109:48).

وهكذا نجد أن البيئة الإجتماعية ليست وقفاً على الأسرة فقط إنما تمتد إلى الأقران من أطفال الجيران ورفاق اللعب، ورفاق الدراسة والمدرسين والكبار المحيطين بالطفل، وبتنوع هؤلاء يتنوع تأثيرهم على الأفراد، وبالتالي يمكن أن يختلف الأفراد فيما بينهم وفيما يتعلمونه من هؤلاء جميعاً.

ويرتبط بالبيئة الإجتماعية ثقافة المجتمع والجماعة باعتبارها أنماط سلوكية يكتسبها الفرد من خلال تنشئته الإجتماعية، فيتشرب منها التقاليد والقيم والمعايير الإجتماعية، وهكذا ينشأ الطفل ويتطور نموه في إطار الثقافة والمجتمع الذي يؤثر فيه ويتعامل معه.

وتشمل البيئة كذلك البيئة الطبيعية التي تتمثل في الموقع الجغرافي وخصائص هذا الموقع من حرارة ورطوبة وطبيعة الأرض من سهلية إلى جبلية، من ريف إلى حضر... الخ. ويختلف الأفراد بينهم تبعاً لاختلاف بيئتهم الإجتماعية والطبيعية.

التفاعل بين الوراثة والبيئة:

رأينا أن تأثير البئية يبدأ مبكراً، فالمورثات ذاتها ليست بعيدة عن التأثيرات البيئية – فقد رأينا فيما سبق أن التعرض للإشعاع قد يكون له تأثير على المورثات، ورأينا كيف أن التغيرات التي تنشأ عن أي موروثات قد لا تظهر فقط في الذرية المباشرة ولكنها قد تنتقل أيضاً إلى سلالات وأجيال مستقبلية وفي هذه الحالة يكون قد حدث تغير نتيجة لتأثير العامل البيئي وهكذا يكون الحد الذي يفصل عمل الوراثة عن عمل البيئة ليس حداً فصلاً.

وبالتالي فليس هناك مبرر لافتراض وجود سلوك كله وراثي أو سلوك كله مكتسب أو بيئي – فالسلوك سواء كان بسيطاً أو مركباً يقوم على الوراثة والبيئة معاً فكل منهما له اثره في نمو السلوك – وبالتالي يمكن إرجاع خصائص السلوك إلى كل من المؤثرات الوراثية والبيئية معاً.

ويمكن رؤية علاقة الوراثة والبيئة باعتبارها عملية تفاعل، بمعنى أن آثار العوامل الوراثية والبيئية تتغير، أي من الشروط الوراثية المختلفة أو الشروط البيئية المختلفة – فنسبة تأثير العامل الوراثي مثلاً تختلف باختلاف الظروف البيئية، وكذلك نسبة تأثير العامل البيئي يختلف باختلاف الشروط الوراثية، فالفروق الفردية في الذكاء مثلاً تساهم في إحداثها عوامل وراثية وأخرى بيئية – وتتنوع هذه الفروق كماً ونوعاً بتغير هذه العوامل كلها أو بعضها.

إن علاقة الوراثة والبيئة باعتبارها علاقة تفاعل يمكن أن تظهر في أوزان الأجسام. فالاختلاف بين الأفراد في العوامل الوراثية وكذلك في نوعية الغذاء وممارسة الرياضة، يصنع فروقاً بينهم في أوزانهم – وهكذا فهناك اعتماد متبادل بين كل من الوراثة والبيئة، بمعنى أن مساهمة أي عامل بيئي معين في خاصية محددة تعتمد على الأصل الوراثي للفرد، وبالعكس فإن مساهمة أي عامل وراثي تعتمد على الشروط البيئية النوعية التي يعمل في نطاقها.

وهناك مفهوم آخر للتفاعل وهو أن العلاقة بين الوراثة والبيئة يمكن تشبيهها بعملية الضرب الحسابية أكثر منها بعملية الجمع – أي أن خصائص الفرد نتائج عملية ضرب العوامل

الوراثية في العوامل البيئية. وكذلك نجد أن أي تقدير للمساهمة النسبية لعوامل الوراثة والبيئة معاً في إيجاد الفروق الفردية يعتمد بجلاء على مدى واتساع فروق الوراثة والبيئة معاً.

وهكذا نرى أن افتراض وجود سلوك كله وراثي أو سلوك كله مكتسب من البيئة، افتراض لا مبرر له فالسلوك بسيطاً كان أو مركباً يقوم على الوراثة والبيئة معاً فكل منهما له آثاره في نمو السلوك ويمكن رد الخصائص السلوكية الناتجة إلى مجموع مؤثرات الوراثة والبيئة.

إمكانيات تعديل مدى الفروق:

هل يمكن تقليل مدى الفروق بين الأفراد وبين الجماعات بما يجعل هناك تقارباً بين الأفراد والجماعات؟ وكيف يتم ذلك؟

ترى "انستاري وفولي" في تصورهما للعلاقة بين الوراثة والبيئة أنه من الممكن تصور هذه العلاقة من حيث إضافة ما تسهم به إحداهما لما تسهم به الأخرى وعليه فإن الوراثة والبيئة معاً تساهمان في نمو السلوك كله، فمساهمة أي عامل بيئي معين في سمة بالذات تعتمد على الأصل الوراثي النوعي للفرد، وبالعكس تعتمد مساهمة أي عامل وراثي معين على الشروط البيئية النوعية التي يعمل في نطاقها، ويعبر عن التفاعل أحياناً بعملية الضرب الحسابية أكثر منها بعملية الجمع – كما سبق القول. وعليه فقد يؤدي اختلاف بسيط في البيئة مصحوب باختلاف بسيط في الوراثة إلى اختلاف ضخم في الخاصية الناتجة (3:150-154).

وعليه فإن إحداث أي تغير في أحد هذين العاملين أو كليهما يغير من خصائص الفرد. فإحداث تغيرات كيماوية في البيئة الخلوية قد يؤدي إلى تغير في خصائصه الوراثية، وأن حماية الأم الحامل من التعاطي والضغوط النفسية يحمي الجنين من الإصابة العضوية.

ولكي يظل مدى الفروق أقل تلجأ بعض الجماعات أو المجتمعات إلى تشجيع الزواج القرابي بما يجعل التركيب الوراثي بين الأفراد داخل هذا التجمع أو ذاك أكثر تقارباً مما هو عليه الحال لو كان الزواج متباعداً وسيظل هذا الحل الثقافي والعلمي هو الأكثر معقولية ما دمنا نتعامل مع البشر. فالعوائق الأخلاقية والاجتماعية وطول عمر الإنسان تمنع الباحثين من إجراء تنشئة انتقائية لبني البشر. ومن الجدير بالملاحظة أننا نتحدث هنا عن تقليص مدى الفروق ولا نتحدث عن سلبيات الزواج القرابي من الناحية الوراثية حتى لا يتبادر للذهن وكأننا نشجع الزواج القرابي.

وكذلك تلعب الأسرة الممتدة دوراً في تقليص مدى الفروق بين أفرادها على افتراض أن الأسرة بيئة واحدة لجميع أفرادها فالإخوة وأبناء العمومة يعيشون في كنف آبائهم وأجدادهم في مكان واحد مما يقارب بين التنشئة الإجتماعية لهؤلاء الأبناء.

ثم يأتي دور المؤسسات التعليمية التي يقيمها المجتمع في تقليص مدى الفروق بين أفراد المجتمع الواحد فيحرص المشرع التربوي على التقارب بين الأبنية المدرسية والتجهيزات، ويحرص على توحيد المناهج والمناشط اللاصفية وعلى التكوين والإعداد الموحد للمعلمين مما يجعل من المدرسة بيئة تعمل على تقليص مدى الفروق بين الأفراد أكثر مما تعمل على زيادتها.

إن إحداث التغيرات في البيئة لا يمكن أن تؤدي دورها بشكل فعال إلا في حاضن وراثي والعكس صحيح أيضاً، واليوم يمكن الاعتقاد أن علم الوراثة والهندسة الوراثية علمان واعدان في مجال تقليص الفروق في الخصائص البنائية والوظيفية للأفراد. (118:40 - 120).

رابعاً: العوامل البيولوجية:

أ - الخصائص البنائية:

لما كان مجال علم النفس هو السلوك والعمليات العقلية والعمليات الانفعالية، فإن الخصائص البنائية للفرد هامة جداً بما تضعه من قيود على هذا السلوك وتلك العمليات. فالقطة مثلاً لا تستطيع الطيران لأنها بدون أجنحة والطفل ذو الغدة الدرقية الكسولة بطيء الحركة بليد، سلوكه العام ثقيل غبي.

ولكن هذا لا يعني أن الخصائص البنائية وحدها التي تحدد ظهور السلوك أو عدم ظهوره، كما أن عدم ظهور سلوك، ما، لا يعني بالضرورة وجود نقص بنائي، وبالتالي فإن الاختلافات في السلوك والعمليات العقلية والانفعالية لا تعني بالضرورة اختلافات بنائية مقابلة. ولما كانت الخصائص البنائية للفرد ذات علاقة مباشرة بالوراثة وهي في الوقت نفسه نتاج عوامل بيئية أيضاً، فإن دراسة العوامل البيولوجية وعلاقتها بالفوارق السلوكية والنفسية هي بشكل أو بآخر دراسة للعلاقة التفاعلية بين الوراثة والبيئة. فالخصائص البنائية للفرد متغير وسيط بين الوراثة والسلوك والعمليات النفسية أو ما يعرف بإسم الخصائص الوظيفية.

وعليه فإن البحث في تفسير الخصائص السلوكية والعقلية والانفعالية للفرد يقودنا إلى دراسة الخصائص البنائية للفرد وما يرتبط بهذه الخصائص من عوامل وراثية وبيئية،

فالخصائص البنائية هي التجهيز الجسمي للفرد والخصائص الوظيفية هي ما يفعله بتجهيزه البنائي.

مثال ذلك:

أن نقصاً سلوكياً معيناً يرتبط بشرط مخي أو غياب مورثات نوعية أو امتزاجات جينية. وكذلك قد يكون ناشئاً عن خصائص كيميائية أو فيزيقية للبيئة قبل الولادة أو من حوادث وقعت لحظة الميلاد.

وفي إطار العلاقة بين الخصائص البيئية والخصائص الوظيفية تأتي مقولة تقسيم السلوك إلى سلوك متعلم وسلوك غير متعلم، فقد تحدث علماء النفس عن محكات غير المتعلم منها: العمومية في مجال النوع والانتظام بين أفراد النوع المختلفين والظهور المفاجىء بدون تغير لاحق، وانتظام تتابع عمليات النمو في الحالات التي يحدث فيها التغير بالفعل، ثم القدرة على التكيف والفاعلية.

وقد أثيرت الاعتراضات على كل هذه المحكات ولم يثبت إلا محك واحد هو الغياب الواضح لفرص التعلم. ومن الأمثلة على السلوك غير المتعلم وفقاً لهذا المحك، بناء العصفور لعشه، النقر عند الكتاكيت أو الطيور عامة، صنع العسل عند النحل، وجمع الغذاء عند النمل أما عند الإنسان فنجد الرضاعة والصراخ والمنعكسات (أي الأفعال المنعكسة).

ففي حالة الطفل قد تصعب ملاحظة فرصة تعلمه للرضاعة وهو جنين في بطن أمه وبالمثل فرصة تدربه على الصراخ وتمييز الأصوات وإعطاء استجابات مناسبة للمثير الانفعالي الذي تتعرض له الأم. أذن لا بد من البحث عن محك آخر للسلوك غير المتعلم.

لقد أكد هذا المحك أن السلوك غير المتعلم لا يعني إلا السلوك الذي يحدد برمته بالخصائص البنائية للفرد بحيث أن وجود البناء في مرحلة نمائية معينة يؤكد ظهور هذا السلوك وإذا ما قبلنا بهذا المحك يصير تفسير السلوك غير المتعلم بالمتغيرات البنائية وبالتالي فالتفاعل بين الوراثة والبيئة أمر مقبول.

إن هذا النوع من السلوك تارة يقع خارج مجال علم النفس في رأي البعض من علماء النفس، لينضم إلى الوظائف البيولوجية الأخرى كإفراز الغدد الصماء لهرموناتها وتدفق الدم إلى الجسم بفعل وظيفة القلب وحركة الكرات البيضاء عندما تهب للدفاع عن الجسم ضد أي طارىء يهدده وعملية الأبصار وعمليات الهضم.. الخ، بينما يرى البعض الآخر أن هذا السلوك يظل ضمن مجال علم النفس.

أما من منظور علم النفس الفارقي، فإن هذا النوع من السلوك قد يبدو للوهلة الأولى أنه واحد لدى جميع أفراد النوع لأن مدى الفروق فيه محدود جداً إلا أن التطابق في أدائه قد يكون صعباً. لنأخذ، على سبيل المثال ،صراخ الطفل الإنساني، كل الأطفال يصرخون فور الميلاد وما بعده فيبدو لنا أن هذا السلوك هو واحد لدى الجميع، إلا أننا لو استخدمنا الأجهزة الدقيقة للتفريق بين نغمات الصراخ من طفل إلى آخر فإننا نتبين بعض الفروق، وحتى نفسر هذه الفروق لا بد من الدراسة التشريحية للجهاز الصوتي لكل طفل لنرى مدى الاختلاف في طول الحبال الصوتية وحجم الرئتين وقدرة عضلات الحجاب الحاجز على الضغط واتساع أو ضيق فتحات الفم والأنف.

وبالمثل عملية الرضاعة فهي تحتوي على عمليات المص والبلع والعض.

فهي كعملية كلية يخيل للملاحظ لها أن كل الأطفال يرضعون بالكيفية نفسها إلا أن تحليل العملية إلى مكوناتها ودراسة طريقة كل طفل وقياس قوة العض لديه تكشف عن فروق لا تستطيع العين المجردة أن تلاحظها، هذه الفروق ناشئة عن الاختلافات في التجهيز البنائي لدى كل طفل من شفتين ولسان وسقف الحلق.

إن تناول الخصائص البنائية وما يستلزم منها من خصائص سلوكية يفرض علينا تناول كل من الجهاز العصبي والجهاز الغدي لما لهما من أهمية قصوى في السلوك الإنساني.

ب - الجهاز العصبي:

يتكون هذا الجهاز من:

أ - **الجهاز العصبي المركزي**: يشمل المخ والنخاع الشوكي.

ب - **الجهاز العصبي الطرفي**: ويشمل الأعصاب المخية والأعصاب الشوكية.

ج - **الجهاز العصبي الذاتي**: ويتكون من الجهازين: السمبتاوي والباراسمبتاوي.

ويمكن أن نعرض باختصار بعض وظائف مناطق الجهاز العصبي.

1 - منطقة اللحاء:

تختص هذه المنطقة بوظائف الحس والحركة والسيطرة على مناطق الجسم، ولكل حاسة مركز خاص بالدماغ يفرق الفرد بواسطتها بين الشدة النسبية للمنبهات المختلفة، ويتعرف على العلاقات المكانية ويكشف أوجه التماثل والاختلاف ويدرك المحسوسات.

2 - **الفصان الصدغيان:**

يتوليان مهمة تفسير الخبرات الحسية. والإصابة في هذا الجزء تفقد صاحبها القدرة على ربط الأفكار والتعرف عليها. وقد ثبت أن التنبيه الكهربائي في مناطق معينة في هذين الفصين يحدث لدى الفرد أفكاراً على درجة عالية من التعقيد، من ذلك ذكريات من مشاهد بصرية مركبة أو هلاوس سمعية أو حديث مع شخص معين، كما أن لهذا الفص بعض العلاقات بعملية التذكر.

3 - **المناطق قبل المقدمة (قبل الأمامية):**

وهي مسؤولة عن تعلم المهارات المعقدة وتوليد الأفكار والقدرة على التركيز والتجريد والاحتفاظ ومعالجة المعلومات والتخطيط المستقبلي وتأجيل الفعل وتدبر نتائج الأفعال وحل المشكلات وضبط السلوك بما يتفق مع القواعد الأخلاقية. إن تلف هذه المنطقة يؤدي إلى حالة من الخمول والتبلد والهيجان أحياناً. كما تعاق القدرة على التعلم، كما يحدث تغير في معدل ضربات القلب وضغط الدم والتنفس.

4 - **المهاد "الثلاموس"**: يتولى مسؤولية ربط وتصنيف وتنسيق وكف أو انماء التنبيهات قبل أن تصل إلى اللحاء حيث يسمح للتنبيهات منخفضة الشدة بالوصول إلى اللحاء أما التنبيهات العنيفة فيتعامل معها "الثلاموس" بسرعة بصورة آلية. وعليه يكون "الثلاموس" مركز الانفعالات القوية في حين أن اللحاء هو مركز التعقل الهادىء.

5 - **المهيد "الهيبوثلاموس"**: ويتولى ضبط الوظائف اللاإرادية للجسم مثل:

تنظيم الضغط الشرياني، تنظيم توازن الماء بالجسم، تنظيم الشهية للطعام وتنظيم النوم واليقظة والاستثارة وتنظيم الإفرازات الهرمونية للغدة النخامية.

6 - **الجهاز الطرفي:**

ويسيطر على العلاقة بين الجسم والعالم الخارجي من جهة وينظم العالم الداخلي للفرد من خلال سيطرته على الجهاز العصبي الذاتي والغدد الصماء من جهة أخرى.

7 - **الجهاز العصبي الذاتي:**

ويساعد في السيطرة على ضغط الدم الشرياني وإفرازات وحركة المعدة والأمعاء، وإفرازات البول والعرق، وتنظيم درجة حرارة الجسم. ومن خلال شقه الأول (الجهاز السمبثاوي) يعمل على زيادة ضربات القلب واتساع إنسان العين واتساع الشعب الهوائية في

الرئتين وكف نشاط عضلات القناة الهضمية. أما شقه الثاني (الجهاز الباراسمبتاوي) فيقوم بأفعال معاكسة للشق الأول (23:127-142).

وأخيراً يمكننا أن نضيف أنه لما كانت خصائص الجهاز العصبي نتاج عملية التفاعل بين البيئة والوراثة، ولما كانت الخصائص الوظيفية لهذا الجهاز مرتبطة بخصائصه البنائية من جهة وبما يتلقاه الفرد من تدريب وخبرات وما يتكون فيه من أبنية معرفية من جهة أخرى، وحيث أن الوراثة والبيئة للأفراد لا يمكن أن تتطابق، بالتالي فإن وظائف هذا الجهاز لا يمكن أن تتطابق أيضاً ومن هنا يصير الحديث عن الفروق بين الأفراد في وظائف هذا الجهاز البيولوجي منها العقلية والانفعالية والسلوكية أمرا مشروعاً. وابتكار أدوات قياس هذه الوظائف والكشف عن مدى الفروق فيها وتحديد الدلالة الإحصائية لهذا المدى من اختصاصات علم نفس الفروق.

ج - **الجهاز الغددي**: الغدد عبارة عن أعضاء موجودة داخل الجسم وتنقسم إلى قسمين رئيسيين هما:

1 - **الغدد القنوية**: وهي الغدد التي تفرز إفرازات خارجية كالغدد الدمعية، والغدد العرقية والغدد اللعابية، حيث تقوم بتجميع المواد الأولية كالماء والأملاح المعدنية من الدم عند مروره بها ثم تخلطهما لتكون من ذلك الدموع والعرق واللعاب.

2 - **الغدد الصماء (اللاقنوية)**: وهي الغدد التي تقوم بتجميع مواردها الأولية من الدم مباشرة، ثم تحويلها إلى مواد كيمائية معقدة التركيب تسمى "الهرمونات" ثم تصبها مباشرة في الدم دون الاستعانة بقناة خاصة تسير فيها الهرمونات ولذلك تسمى أحياناً بالغدد اللاقنوية ومن هذه الغدد الصماء ما يلي:-

1 - **الغدة النخامية**: وهي غدة صغيرة جداً في الحجم وتوجد في قاع المخ وتكون من جزأين:- الفص الأمامي والفص الخلفي. ويفرز الأمامي مجموعة من الهرمونات عددها (12) أهمها هرمون النمو وحدوث نقص في هذا الهرمون قبل البلوغ يسبب وقف نمو العظام لدى الطفل فيصبح بذلك قزماً طول حياته، كما يؤثر هذا النقص في القوى العقلية والتناسلية فيضعفها، كما يؤدي إلى السمنة المفرطة كما أن أية زيادة في نسبة هذا الهرمون في الدم تحدث قبل البلوغ أيضاً فأنها تؤدي إلى استمرار النمو حتى يصبح الطفل عملاقاً. كما أن حدوث الزيادة بعد البلوغ يؤدي إلى تضخم الأطراف وإلى تشوه عظام اليد والوجه.

وتفرز الغدة النخامية عدداً أخر من الهرمونات منها الهرمون. المنشط لإفراز الحليب والذي

يلعب دوراً في استثارة عاطفة الأمومة، وكمية هذا الهرمون تكون عاملاً في الفروق بين النساء في قوة هذه العاطفة والهرمونات المنشطة للغدد التناسلية تلعب دوراً في النضج الجنسي لدى الأفراد وما يترتب على هذا النضج من سلوكيات ذات علاقة مثل حب الظهور، المباداة مع الجنس الآخر.

2 - **الغدة الدرقية:** ومكانها اسفل الرقبة أمام القصبة الهوائية ووظيفتها إفراز هرمون الثيروكسين الذي يؤثر في تنشيط الأعصاب والنقص في إفراز هذا الهرمون يؤدي إلى تأخر المشي والكلام والقدرة على تحريك الأطراف ويجعل العظام معوجة وبالتالي الهيكل الجسمي، كما يؤدي ذلك إلى خشونة الجلد وعدم انتظام الأسنان والزيادة في إفراز هذا الهرمون ينتج عنه أيضاً مرض يسمى مرض "جريفز" وأعراضه بروز في العينين وسرعة في التنفس وتتابع ضربات القلب وحساسية شديدة في الناحية الانفعالية كما أن هذه الزيادة قد تؤدي إلى إصابة الفرد بتشتت الفكر والتوهم وبعض الهلاوس.

3 - **الغدة الجار درقية:** وتتكون من أربعة فصوص، كل زوج منها إلى جوار فص من فص الغدة الدرقية. وتقوم هذه الغدة بعملية ضبط ومراقبة نسبة الكالسيوم والفوسفور في الدم حيث أن النسبة العادية للكالسيوم تتراوح بين 0,008 و 0,010 وهبوط هذه النسبة 0,006 أو أقل يؤدي إلى شعور بالصداع الحاد والهبوط العام والألم في الأطراف والشعور بالضيق والبلادة والخمول العقلي والثورات الانفعالية.

4 - **الغدة الصنوبرية والغدة التيموسية:** والغدة التيموسية تقع فوق القلب والغدة الصنوبرية تقع في قاع المخ خلف الغدة النخامية. وقد تتعرض الغدتان للضمور قبل مرحلة البلوغ لإعطاء الفرصة للغدة التناسلية لكي تعمل وتقوم بدورها وعدم ضمور الغدتين يؤدي إلى بقاء الفرد كالطفل في سلوكه ويعيش ضعيف الإرادة كالطفل، أما حدوث الضمور في وقت مبكر فإن ذلك ينشط الغدد التناسلية ويحدث النضج الجنسي المبكر.

5 - **الغدة الكظرية (الادرينالية):** وتسمى بالغدة الأدرينالية نسبة لاسم الهرمون الذي تفرزه. وهي عبارة عن غدتين موقعهما فوق الكليتين وتتكون كل غدة منهما من جزأين:-:

أ - جزء خارجي يفرز هرمونات لها علاقة بالمهارة العضلية والنواحي الجنسية والعضلية.

ب - جزء داخلي وإفرازه له علاقة بالجهاز العصبي السمبتاوي على النحو التالي:

1 - يؤثر هرمون الأدرينالين في الدم ويوجه نسبة كبيرة منه نحو المخ والنخاع الشوكي والعضلات ليساعد الفرد على التفكير القوي في مواقف الخطر.

2 – يزيد هذا الهرمون من نسبة السكر في الدم حتى يؤدي احتراق هذا السكر إلى زيادة الطاقة التي يستعين بها الفرد في نشاطه في تلك المواقف الخطرة.

6 – **الغدد التناسلية:** تفرز هذه الغدد الهرمونات الذكرية (الاندروجين) لدى الذكر والهرمونات الأنثوية (الأستروجين) لدى الأنثى. والهرمونات الذكرية لها دور في الأعضاء التناسلية، وإبراز المظاهر الثانوية للبلوغ وتقوية الدافع الجنسي. وقد أشارت بعض الدراسات إلى دور هذا الهرمون في الشخصية.

فالإفراد الذين لديهم نقص في إفرازات هذا الهرمون يفتقرون إلى القدرة على تحمل المسؤولية، والانطواء، وتنقصهم القوة الجسمية ويبدو عليهم اللامبالاة.

أما الهرمونات الأنثوية فهي المسؤولة أيضاً عن بروز السمات الأنثوية وفي حالة ضعف إفراز هذه الهرمونات فإن المرأة تدخل ما تعارف عليه باسم "سن اليأس" وتشير بعض الدراسات إلى أن 40% من النساء اللواتي يعانين ضعفاً في إفراز هذا الهرمونات تبدو عليهن نوبات من التوتر والحساسية وسرعة البكاء والتهيج والاكتئاب مع اقتراب العادة الشهرية.

7 – **غدة البنكرياس:** وأهم ما تفرزه هذه الغدة هو هرمون "الأنسولين" ونقص إفراز هذا الهرمون يؤدي إلى الإصابة بمرض السكر والذي تتمثل أعراضه في غزارة البول العطش الشديد فقد الوزن، انخفاض قلوية الدم غيبوبة الأنسولين أما الإفراط في إفراز هذا الهرمون فإنه يؤدي إلى تزايد نسبة السكر في الدم مما يؤدي إلى طرح الجلوكوز مع البول وفقدان كمية كبيرة من الماء.

خلاصة القول أن الجهاز الغدي بما يفرزه من هرمونات يلعب دوراً في التغيرات الفسيولوجية داخل الجسم وما ينتج عن هذه التغيرات من سلوك وعمليات نفسية ولما كان الأفراد مختلفين في كمية إفراز هذه الهرمونات فإنه من المتوقع أن يختلفوا أيضاً في نوعية التغيرات الفسيولوجية وشدة هذه التغيرات وبالتالي يختلفون في التغيرات السلوكية الناتجة.

أن البحث في الأصول البيولوجية للسلوك يقود إلى دور كل من الجهاز العصبي والجهاز الغدي في أحداث السلوك. والعلاقة بين هذين الجهازين علاقة وثيقة. والعلم الذي يتناول العلاقة بين الدماغ والهرمونات والسلوك هو علم النفس الغدي العصبي. إن الغدد الصماء تتفاعل فيما بينها، وبنسبة ما تتفاعل مع الجهاز العصبي لتنظيم عملية النمو وتنظيم سلوك

الفرد وعملياته النفسية. وهكذا تقدم مثل هذه البحوث تفسيراً بيولوجياً للسلوك يمكن اعتباره واحداً من التفسيرات للفروق بين الأفراد. (43:73-77) (137:40).

وعليه صار بإمكان الدارس للفروق وضع فرضيات تفسيرية متعددة للفروق بين الأفراد وبين الجماعات تنطلق من هذا البعد النظري الذي يفسر هذه الفروق بعوامل وراثية وعوامل بيئية وأخرى بيولوجية مما فتح الباب لدراسات متنوعة منهجاً وموضوعاً وذلك من أجل استكشاف المبادىء المفسرة للسلوك ويمكننا أن نتناول نماذج من هذه الدراسات تبعاً للمنهج الذي استخدمته.

الفصل السادس

الفــروق بين الجنســين

الفروق بين الجنسين

مقدمة :

إن قضية الفروق بين الجنسين، بين الذكور والإناث، بين الرجل والمرأة قديمة قدم الفكر الإنساني، وقد كانت هذه الفروق تقوم على ما يمكن تسميته بالحتمية البيولوجية على حد تعبير ستيفين روز (105:13) فالفروق بين الذكور والإناث مردها في المقام الأول للفروق البيولوجية بينهما، تلك الفروق التي تتضح بجلاء عند الوصول إلى مرحلة البلوغ وما يصحبها من تغيرات جسمية تعمل على إبراز وتعميق هذه الفروق. ففي النمو المبكر وقبل الميلاد تحدد المورثات نمو أبنية الجنس، إما أن تكون ذكراً أو تكون أنثى، وتعمل الهرمونات التي تفرزها الغدد التناسلية على أن ينمو كل جنس مختلفاً عن الآخر بالنسبة لحجم الجسم والشكل والشعر والصوت، كل ذلك راجع لهرمونات الجنس.

وهناك فرقان فسيولوجيان على جانب كبير من الأهمية لكنهما أقل وضوحاً، أولهما يتمثل في القوة العضلية وفي الطاقة، والآخر يتمثل في معدل النمو أو النضج. فالذكور يمتازون في القدرة على التحمل الجسمي وفي سرعة الجري، وكرات الدم الحمراء لديهم والتي تحمل الأوكسجين من الرئتين إلى العضلات أكثر مما هو لدى الإناث وتلك الفروق الفسيولوجية تقود الأولاد والبنات إلى اختيار فئات مختلفة من الاهتمامات. وكما ترى "انستازي" فإن هذه الفروق الفسيولوجية تدخل ضمن العوامل التي تسبب الفروق بين الجنسين في أنواع اللعب التي يميلون إليها وحبهم للنشاط والمخاطرة واختلاف قدراتهم على العمل والإنتاج في مختلف الميادين.

على الرغم من أهمية دور العوامل البيولوجية والفسيولوجية في إحداث الفروق بين الجنسين إلاّ أن قصر هذه الفروق على تلك العوامل فقط يتسم بقصور النظر، فإرجاع جميع الفروق بين الجنسين إلى هذه العوامل فيه إهدار وإغفال للبعد الاجتماعي والتأثير الثقافي الذي تمارسه وكالات التنشئة الاجتماعية كالأسرة والمدرسة والجامع والكنيسة والأعلام.. الخ في تعميق الفروق بين الجنسين، فهناك عوامل تاريخية واجتماعية وثقافية تعمل على إيجاد وإبراز هذه الفروق بل قد تتحكم هذه العوامل في العوامل البيولوجية، إما محاولة رد هذه الفروق إلى البيولوجيا فقط فهو فهم قاصر يعمل على خدمة أغراض وقضايا بعينها ويخدم توجهات ذكرية – إن جاز التعبير – غير خافية على أحد فالبيولوجيا قدر لا مفر منه وبالتالي فلا إمكانية لتعديل وتغيير هذه الفروق. ومن ثم فلا بد من استبقاء الأوضاع على ما هي عليه.

أهو ولد أم بنت؟ هذا سؤال ما زال أول ما يسأل به عن أي مولود جديد، ويحدد هذا السؤال علامة البداية لواحد من أهم أنواع التمييز بين الناس، فكون الطفل ولداً أو بنتاً سيؤدي إلى اختلاف معين في حياته القادمة، فالمجتمع بهيئاته المختلفة لديه استراتيجيات خاصة واتجاهات سابقة الإعداد والتجهيز في انتظار كل جنس، فالذكر يجب أن يطبّع وتتم تنشئته على قيم معينة كالمغامرة والقوة والسيطرة والاستقلال. الخ أما الأنثى فالضعف والخنوع والتبعية والمسايرة الخ وهكذا فهناك ضغوط اجتماعية وممارسات تربوية هي التي تدفع الجنسين إلى اتجاهات مختلفة تجعل هناك فروقاً بينهما في ممارسة الرياضة البدنية مثلاً أو الاشتغال بالعمل العسكري أو امتهان مهن معينة في سلطة معينة.

الفروق بين الجنسين : تعريف:

تناول "انستاري" الفروق بين الجنسين من خلال أداء أعضاء الجنسين لمجموعة من الاختبارات، على اعتبار أنهم يحققون نتائج مختلفة في اختبارات الشخصية، والقدرات والميول والاتجاهات. ويعرفها "انجلش وانجلش" بأنها الفروق بين الذكور كجماعة والإناث كجماعة. وقد استخدمت التعريفات السابقة مصطلح "الفروق الجنسية Sex differncen للتعبير عن الفروق بين الجنسين. بينما يستخدم بعض علماء النفس مصطلحاً آخر وهو Gender differences وذلك للتمييز – كما يرون – بين الجوانب البيولوجية للجنس (بمصطلح Sex) والجوانب الاجتماعية له (بمصطلح Gender) وهنا تقرر "سوزان تشيبمان" أن مصطلح Sex يدل على الأسباب البيولوجية، بينما يرتبط مصطلح Gender بتصنيف الأفراد اجتماعياً وحاول البعض المزج بينهما، فقد عرف شريف مصطلح Gender بأنه "مخطط التصنيف الاجتماعي للأفراد، وأضاف أن كل مخطط من هذه المخططات يقر ويسلم بالتمايز البيولوجي بالإضافة إلى التمايز الاجتماعي أيضاً. وعموماً فإن العاملين البيولوجي والاجتماعي يتفاعلان في أي وظيفة نفسية.

الفروق بين الجنسين: التفسير والعوامل:

بصدد تفسير الفروق بين الجنسين والعوامل التي تسهم في هذه الفروق يمكننا أن نتناول هذه العوامل على النحو التالي:

أولاً: النظرية البيولوجية:

يرى أصحاب المنظور أو المنحنى البيولوجي أن الذكر يختلف عن الأنثى في كروموسومات الجنس (XY) للذكر، (XX) للأنثى، والتوازن الهرموني حيث نجد أن لدى الذكور نسبة أعلى

من هرمون "الاندروجين" و "التستوسيترون" وهو الهرمون المسؤول عن الذكورة، بينما نجد أن لدى الإناث نسبة أعلى من هرمون "الأستروجين" وهو الهرمون المسؤول عن الأنوثة إلى جانب تكوين الغدد التناسلية والجهاز التناسلي الداخلي وأعضاء الجنس الظاهرة.

ويصاحب إفراز كل هرمون في الدم في كل من الذكور والإناث بعض المظاهر الجنسية الثانوية. غير أنه ليس هناك فرد مطلق الذكورة أو مطلق الأنوثة إذ أن كل فرد يحوي النوعين من الهرمونات، وإن كانت نسبة إحداهما إلى الأخر تختلف ويتراوح تدريجياً بين الذكورة المطلقة والأنوثة الكاملة وهما نهايتان نظريتان فقط. ولذا فإن بعض الرجال أشد ذكورة من غيرهم أو أضعفها وبعض النساء أكثر أنوثة من غيرهن أو أقلها. وهذا هو السبب في تخنث بعض الرجال وترجل بعض النساء. ويتحدد نوع الجنين من ذكر أو أنثى عند تلقيح البويضة بعدد الكرموسومات التي تضمها، ولا يمكن تغيره بأي طريقة ثم ينمو كل من النوعين الذكر أو الأنثى نمواً متشابهاً كل التشابه، إلى أن تظهر الخصية في الجنين الذكر وتبدأ في صنع التستوسترون، وعندئذ وتحت تأثير هذا الهرمون تتحول الأعضاء التناسلية الخارجية إلى شكلها المميز، كما يظهر المبيض في الجنين الأنثى ويبدأ في إفراز الأستروجين الذي يصبغ عليها ملامح الأنوثة.

ثانياً : النظرية الفرويدية:

وترى هذه النظرية أن التوحد مع الجنس الملائم يحدث كنتيجة لحل الموقف الأوديبي (في الفترة من 5 - 7 سنوات) حيث يصبح الأطفال أكثر وعياً بالفروق التشريحية بين الجنسين وعند توحد الطفل مع الوالد مع الجنس نفسه يتطابق الطفل أيضاً مع المجتمع ككل وينمي ذاته العليا فيصبح متقبلاً لقوانين المجتمع على أنها هي المناسبة له ولهذا نجد أن الطفل يقر قيم وسلوكيات الوالد والأمر بالمثل للطفلة الأنثى حينما تتوحد بالأم.

ثالثاً : النظرية المعرفية:

وترى هذه النظرية أن الهوية الجنسية للطفل هي حكم معرفي عن الذات يسبق الانتباه الانتقائي للنماذج من الجنس نفسه، ومن ثم يعتمد تصور الطفل عن الجنس على مستواه من النمو المعرفي وفي اكتساب الطفل لمفهوم الجنس وتضميناته يمر بعدة مراحل، هي: مرحلة هوية الجنس الأساسية (ويدرك فيها أنه ذكر أو أنثى ويسمي نفسه ولداً أو بنتاً، وعادة يحدث هذا في عمر ثلاث سنوات رغم فشله في معرفة أن الجنس سمة غير متغيرة) مرحلة الاستقرار الجنسي (ويدرك فيها الجنس على أنه مستمر عبر الزمن) ومرحلة الاتساق الجنسي (ويتحقق

فيها من أن الجنس ثابت على مر الزمن والمواقف معاً، وذلك في سن 6 - 7 أعوام) وبمجرد اكتساب الطفل هوية ناضجة للجنس يبحث عن نماذج جنسه ويحاكيها لمعرفة أنماط السلوك التي تناسبه، ويلعب التشجيع الذي يلقاه عند المحاكاة الناجحة دوراً هاماً في تعلمه. ولكن، يبدأ تحديد النمط الجنسي قبل اكتساب الطفل الهوية الناضجة، كما يفضل الطفل الأنشطة التي يمارسها أفراد جنسه قبل الانتباه الانتقائي للنماذج الجنسية المنتمية لجنسه نفسه.

رابعاً: نظرية التعلم الاجتماعي:

وترى نظرية التعلم الاجتماعي "باندورا" و "ميشيل" أن الطفل عند مراحل عمرية مبكرة يتعلم نوعه، أي أن الولد يتعلم أنه ولد، والبنت تتعلم أنها بنت، وما هو المتوقع من كلٍّ منهما، ويتأثر هذا التعليم بالتقليد والتعزيز المباشر، والتعزيز التعويضي، والمعرفة الاجتماعية. ويعتبر الآباء أو القائمون على تربية الأطفال بمثابة النماذج الرئيسية ووكالات التعزيز المباشر للسلوكيات المنمطة جنسياً.

فنجد أن الوالدين يشجعان في الذكور سلوكيات السيطرة والتوكيدية والاستقلال المعرفي، والنشاطية. في حين يشجع في الإناث سلوكيات الدفء، والحساسية، والعطف، والمساعدة والتأييد والتعاون وعلى الجانب الآخر نجد بعض الأطفال يسلكون سلوكيات ذكرية وأنثوية وهذا نتيجة لتعزيز الوالدين لمثل هذه السلوكيات فيكون الناتج لهذه السلوكيات الخنوثة النفسية ويرى "كاجان" أن عملية التوحد نوع من أنواع التعلم يشبه الأنواع الأخرى من التعلم وأنها عرضة لكميات التعزيز الإيجابي أو السلبي، كما أن التأثير النسبي للتعزيزات التي يقوم بها كل من الوالدين هو الذي يحدد مدى ملائمة توحد الطفل مع الدور الجنسي.

خامساً: نظرية تجهيز المعلومات او مخططات الجنس:

يعتقد أصحاب هذه النظرية "مارتن وهالفيرسون" 1981 أن الأطفال لديهم دافعية داخلية لاكتساب السلوك والقيم والميول المتسقة مع أحكامهم المعرفية عن الذات، وأن هذا التطبيع الاجتماعي الذاتي يبدأ بمجرد اكتساب الطفل الهوية الجنسية الأساسية – وتعد حجر الزاوية في عمر 2 - 3 سنوات، ويتم إنجاز ذلك في عمر 6 - 7 سنوات عندما يحقق الطفل الاتساق الجنسي وعندئذ يبدأ الطفل في اكتساب الأساليب النمطية المميزة للجنس أو المخططات، (وهي مجموعات منظمة من المعتقدات عن الذكور والإناث تؤثر على أنواع المعلومات التي ينتبه إليها الفرد، ويوسعها بربطها مع غيرها من المعلومات ويتذكرها).

وهناك نوعان من المخططات: مخطط سطحي نسبياً ويسمى "داخل المجموعة، خارج المجموعة" (معرفة الفرد العامة للسلوك والأدوار، والأنشطة المميزة للذكور والإناث، مثلاً لعبة السيارة للأولاد، والدمى للبنات) ومخطط جنس الفرد (الخطط المفصلة للأفعال التي يحتاجها الفرد لأداء الأنماط المختلفة من السلوك المتسقة مع جنسه وتمثل دور الجنس). وبتكوين مخططات الجنس بنوعيها، ينظم الفرد تجهيزه للمعلومات الاجتماعية في ضوئها، فيشعر ويتذكر المعلومات المتسقة مع مخططاته وينسى تلك غير المتسقة أو يحولها لتتسق مع نمطه المميز.

وقد اقترح "شافر" 1989 أن الهوية الجنسية الأساسية يتم اكتسابها في عمر مبكر من حياة الطفل بالتنشئة الاجتماعية عن طريق التعزيز الفارق وعندئذ يبحث الطفل بنشاط عن المعلومات حول الفروق الجنسية وينظمها في مخططات الجنس بنوعيها، ويكون لديه في هذه المرحلة الدافعية الذاتية لأداء الأفعال المناسبة لمخطط الجنس الخاص به وتجنب غير الملائم منها.

وختاماً لهذا الجزء يمكننا القول بأن الفروق بين الجنسين هي نتاج لا مفر منه لقوى بيولوجية وثقافية واجتماعية مع التركيب الوراثي أثناء التطور، هذا إلى جانب أنه سواء كانت خصائص السلوك عند الجنسين ترجع إلى عوامل بيولوجية أو بيئية فإن هناك تداخلاً كبيراً للغاية بين توزيع كل من الذكور والإناث في صفة من الصفات... وما يعنينا في هذا المقام هو أن البحوث في مجال علم النفس قد تصدت لمشكلة الفروق بين الجنسين والناتجة عن التنميط الثقافي والاجتماعي، وهكذا نجد أنه لا يكاد يخلو بحثاً أو دراسة علمية من إشارة إلى متغير الجنس – وسوف نتناول هنا نماذج لبعض الدراسات التي أجريت في مجال الفروق بين الجنسين وخاصة في مجال الطفولة.

(1) دراسة "انسى قاسم":

"النمو الاجتماعي والانفعالي لأطفال الملاجىء في مرحلة الطفولة المبكرة دراسة مقارنة"

وكانت تهدف هذه الدراسة إلى دراسة الفروق بين جماعتين مختلفتين من الأطفال، هما جماعة الأطفال المحرومين من الأسرة ومودعين بالمؤسسات، وجماعة الأطفال الذين يعيشون وسط والديهم في أسر طبيعية سليمة التكوين. وكان جزء من هذه الدراسة يتعلق بدراسة الفروق بين الجنسين في النمو الاجتماعي والنمو الانفعالي للأطفال المحرومين من الوالدين وقد افترض الباحث أن هناك فرق ذو دلالة إحصائية بين متوسط درجات أطفال الملاجىء الذكور ومتوسط درجات أطفال الملاجىء الإناث من حيث النمو الانفعالي والنمو الاجتماعي.

وقد قام الباحث باستخدام مقياس السلوك التكيفي، الجزء الثاني، ومقياس النضج الاجتماعي وذلك على عينة من الذكور قوامها (30) طفلاً وعينة من الإناث قوامها (30) طفلة.

ويوضح الجدول رقم (1) دلالة الفرق بين متوسط درجات اطفال الملاجىء الذكور ومتوسط درجات الملاجىء بين الإناث من حيث النمو الانفعالي.

المجموعة	ن	المتوسط (م)	الانحراف المعياري (ع)	قيمة (ت)	د.ج	الدلالة الإحصائية	اتجاه الفرق
ذكور الملاجىء	30	238,67	30,40	3,35	29	دال عند مستوى 0,01	لصالح أطفال الملاجىء الإناث
إناث الملاجىء	30	211	32,40				

ويتضح من الجدول السابق أن متوسط درجات ذكور الملاجىء (238,67) ومتوسط درجات إناث الملاجىء (211) بينما كان الانحراف المعياري لدرجات ذكور الملاجىء (30,40) والانحراف المعياري لدرجات إناث الملاجىء (32,40) وكانت قيمة (ت) المستخرجة هي (3,35) وهي قيمة دالة إحصائياً عند مستوى (0,01) وكان اتجاه الفرق لصالح إناث الملاجىء، وهذا يعني أن ذكور الملاجىء أقل من إناث الملاجىء في النمو الانفعالي.

ويمكننا أن نفسر هذه النتيجة بداية في ضوء غياب الأب أو غياب الصورة الأبوية. حيث أن تأثر الطفل الذكر بغياب الأب يكون أشد من تأثر البنت بغيابه – حيث أن فقدان الأب في سن مبكرة هو أشد ضرراً على الذكور في معاناتهم من العدوانية الزائدة وشعور مبالغ فيه بالذنب.

كما أن الذكور نتيجة لغياب الأب في هذه السن يعانون من عدم القدرة على التفاعل الاجتماعي – فهم يعانون من عجز ملحوظ في النمو النفسي والاجتماعي أما فيما يتعلق بتأثير غياب الأب عن البنات فأنه لا يبدو بوضوح تام – ذلك أن هناك نموذجاً متاحاً للطفلة تتوحد به وهو الأم في صورة المشرفة – يحميها من استمرار طول غياب الأب.

كما أن الأطفال الذين يعيشون مع الوالد من الجنس المخالف، كما أظهرت بعض الدراسات، كما في حالات الطلاق، يظهرون تكيفاً اجتماعياً فقيراً ونمواً انفعالياً بطيئاً من الأطفال الذين

يعيشون مع الوالد من الجنس نفسه ومن ثم فإن الأطفال، البنات، داخل المؤسسة يكُنَّ أكثر تكيفاً وأقل عدوانية من الذكور وذلك لأنهن يقيمن مع الوالد من الجنس نفسه - المشرفة .

هذا بالإضافة إلى أن هذا الفرق بين الذكور والإناث يمكن أن نرجعه بشكل أو بأخر إلى أن المشرفات داخل المؤسسات يقل ضغطهن إلى حد كبير على البنات فيما يتعلق بالإنجاز أو الاعتماد على النفس مقابل ما يلاقيه الطفل من تقييد وسيطرة معرقلة لحاجته إلى الإنجاز والاستقلال والاعتماد على النفس داخل المؤسسة، الأمر الذي يثير إحباطه فيصبح شديد العدوانية أو شديد الانسحابية.

هذا إلى جانب أن السلوك الاتكالي لدى الأنثى أكثر ثباتاً واستقراراً من الذكر ولهذا نجد أن الإناث داخل هذه المؤسسات يبدين اتكالية عالية وهو مما يقبل من الأنثى، فالاتكالية تعني الخضوع والامتثال للأوامر في نظر المشرفة، وبالتالي فهي تعني التكيف فالبنت النموذجية هي الاتكالية التي تتيح وتشبع حب السيطرة لدى المشرفات، بالإضافة إلى أن البنت نظراً لاتكاليتها والتي اكتسبتها داخل المؤسسة يصبح رد فعلها العدواني تجاه الإحباط أقل من الذكر ولهذا نجد إختفاء أو ضعف السلوك العنيف والمدمر إلى حد ما لدى الإناث، وذلك خشية فقدان الحب والحنان والرعاية والتي تتمثل في إشراك هؤلاء المشرفات للإناث في تلك الأعمال البسيطة - فهي تعمل جاهدة - أي البنت - على تعلم العديد من الأشياء والمهارات المختلفة والامتثال للأوامر خشية فقدان مديح الكبار وحنانهم.

وإذا كانت المشرفة داخل المؤسسة هي بمثابة الوالد المتبقي للطفلة الأنثى وهي من جنس الطفلة نفسه وبالتالي فإنهن يصبحن مصدر حماية وأمن ونموذج توحد للطفلة الأنثى وبالتالي فإن الأخيرة تصبح أقل مقاومة للأوامر وأقل إثارة للشغب والعدوانية - فهي أشد استقراراً وأهدأ مزاجاً أميل إلى تكوين المودة وعقد العلاقات الاجتماعية الطيبة مع المشرفات على عكس الأطفال الذكور، مما يجعلها أكثر توافقاً من الذكر داخل المؤسسة.

ولكن ينبغي أن نؤكد هنا على نقطة هامة وهي أن تكيف الإناث ونموهم انفعالياً بشكل أكبر من الذكور ينبغي أن ينظر إليه بحذر، فالفروق هنا فروق في الدرجة فقط - فأسلوب التنشئة داخل المؤسسات بما ينطوي عليه من مساوىء وعيوب يمارس على البنين والبنات على السواء دون تفرقة بين ذكر وأنثى، غير أن هذا الأسلوب قد أتاح للبنت - بشكل غير مقصود طبعاً أن

تشبع بعض حاجاتها النفسية والاجتماعية مثل الإنجاز والتقبل – والشعور بالقيمة بدرجة أكبر مما يتاح للطفل الذكر إلا أن هذا التكيف يمكن أن يكون بمثابة ميكانيزم دفاعي ضد قلق الأنثى وخوفها – فهذا التوافق هو ميكانيزم دفاعي إن صح التعبير من نوع "مجاراة الأمور والأحداث"

أما فيما يتعلق بالفروق بين الذكور والإناث في النمو الاجتماعي فنجد أن النتائج قد أشارت إلى ما يلي:

جدول رقم (2) يوضح الدلالة الإحصائية للفرق بين متوسط درجات أطفال الملاجىء الذكور ومتوسط درجات أطفال الملاجىء الإناث من حيث النمو الاجتماعي.

المجموعة	ن	المتوسط	الانحراف المعيارع (ع)	قيمة (ت)	د.ح	الدلالة الإحصائية	اتجاه الفرق
ذكور الملاجىء	30	99	17	4,37	29	دال إحصائياً عند مستوى 0,01	لصالح ذكور الملاجىء
إناث الملاجىء	30	80,67	14,80				

ويتضح من الجدول السابق أن متوسط درجات أطفال الملاجىء الذكور (99) ومتوسط درجات الملاجىء الإناث (80,67)، بينما كان الانحراف المعياري لدرجات أطفال الملاجىء الذكور (17) والانحراف المعياري لدرجات أطفال الملاجىء الإناث (14,80)، وكانت قيمة "ت" المستخرجة (4,37) وهي قيمة دالة إحصائياً عند مستوى 0,001 وكان إتجاه الفرق لصالح أطفال الملاجىء الذكور، وهذا يعني أن أطفال الملاجىء الذكور أكثر نمواً اجتماعياً من أطفال الملاجىء الإناث.

وفيما يتعلق بتفسير هذه النتيجة فإنه يمكن إرجاع هذه النتيجة إلى أن أساليب التنشئة في مجتمعنا تختلف مع البنين عنها مع البنات، فهناك دور ترسمه الثقافة ليمارسه الذكور يختلف عن الدور الذي يرسم للإناث.

فنرى أن البنين والبنات يتعرضون لعملية الفصل بين الأدوار المتوقعة لكل منهما، فالأولاد لا بد وأن يلعبوا بلعب معينة تعدهم لدورهم كرجال في المستقبل – كذلك البنات لا بد وأن يتميزْنَ بالحساسية والضعف والرقة (:).

فإذا كانت الأسر الطبيعية تقوم من خلال عملية التنشئة الاجتماعية للأطفال بتعميق للفروق بين الجنسين من خلال تفصيل وتحديد للأدوار المختلفة لكل منهما – فتفسح المجال أمام الذكر بشكل أوسع خارج حدود الأسرة والمنزل لاكتساب العديد من المهارات التي تساعدهم على النمو الاجتماعي – كما أنها تقوم بفرض العديد من القيود على البنات وجعل بيئة البنت في أغلبها تنحصر بحدود المنزل والأسرة فقط، فإذا كان هذا يحدث داخل الأسرة الطبيعية، فإن هذا التعميق للفروق بين الذكور والإناث يكون أشد وضوحاً في بيئة الملاجىء ومؤسسات رعاية الأطفال المحرومين – حيث تكون الرعاية فيها شديدة الكف لسمة حب الاستطلاع وممارسة الحرية والتنقل والإنجاز والخروج خارج حدود المؤسسة والتعامل مع الآخرين خارج حدودها، وإن كان ذلك يمارس أيضاً مع الذكور، إلا أنه يكون بشكل أكبر وأشد مع الإناث، فالإناث تحوطهن داخل المؤسسات حماية زائدة تتسم بالقلق الشديد عليهن مما يعيق نمو البنت اجتماعياً.

فالأنثى وإن كانت تتمتع داخل المؤسسة ببعض الحرية والمشاركة في بعض الأعمال المنزلية كالمسح والتنظيف أكثر من الذكر، الأمر الذي يجعلها أشد توافقاً من الذكر داخل المؤسسة ولو بشكل ظاهري – إلا أنها تحرم من عديد من الخبرات التي لا يمكن أن تكتسبها إلا إذا افسح لها المجال داخلياً وخارجياً بشكل أكبر وأوضح من ذلك.

فالأطفال الذكور داخل المؤسسات والملاجىء قد لا يأخذون، حقاً، القدر الكافي من الحرية في التنقل والإنجاز واللعب والمشاركة كحاجات لازمة للنمو الاجتماعي بالقدر الذي تتمتع به الأنثى – إلا أن الذكور قد يحصلون على هذه الحاجات بشكل أكثر فاعلية وتأثير من خلال السماح لهم بالخروج والاتصال بالآخرين في عديد من المواقف والمناسبات – فالذكور هم الذين يقومون بقضاء احتياجات الملجأ من الخارج، كعمليات الشراء ونقل الأشياء، وبالتالي تتاح لهم فرص أكبر للتعامل مع غيرهم من الأطفال الآخرين والراشدين خارج حدود المؤسسة.

وعلى العكس من ذلك نجد أن الإناث تتم أحاطتهم منذ الصغر برقابة شديدة وصرامة ولا يسمح لهن بالخروج أو التعامل مع الآخرين خارج نطاق المؤسسة، التي لا تعدو في أغلب

الأحوال أن تكون طابقاً في مبنى، أو مبنى مستقلاً بذاته ولكنه لا يتسع لكل هذه الأعداد الموجودة بداخله.. وذلك كنوع من التنشئة التي تقوم على الخوف على الإناث من المستقبل نظراً لأنهن بدون أهل – من وجهة نظر الآخرين – وبالتالي فهن عرضة لعديد من المشاكل حينما يكبرن – لهذا يجب أن يقوم نظام رعاية البنت وتنشئتها داخل المؤسسة منذ صغرها على إعدادها لدور محدود للغاية – محدود بحدود المنزل والأسرة فقط – فهي وإن كانت تتمتع بحرية واستقلال أكبر من الذكر داخل المؤسسة، الأمر الذي يجعلها أكثر توافقاً وأكثر نمواً من الناحية الانفعالية داخل المؤسسة كما رأينا من قبل – إلا أن هذه الحرية والاستقلالية وإشباع دافع الانجاز لديها إلى حد ما لا يتعدى أعمال النظافة والأعمال البسيطة وفيها لا تتعامل إلا مع جمادات، أما المهارات الاجتماعية الأخرى من اتصال بالآخرين والمشاركة فيما يحدث في الداخل والخارج من أحداث وأمور فهي لا تتعرض لاكتسابها بشكل سليم.

وبالتالي فالإناث داخل المؤسسات محرومات من كثير من الخبرات التي تؤدي إلى تقدم وزيادة المهارات الاجتماعية لديهن – فكل ما تقوم به عملية التنشئة الاجتماعية للبنت هو إعدادها لدور الأمومة والأعمال المنزلية، مع إتاحة الفرصة للتعليم ولكن بشكل غير ما هو متاح للذكر – حتى يأتي اليوم الذي تخرج فيه البنت من المؤسسة بعد بلوغها وزواجها – الذي يتم عن طريق المؤسسة أيضاً – وعلى حد تعبير إحدى السيدات المشرفات على إحدى المؤسسات التي قام الباحث بزيارتها، فإن تربية البنت داخل المؤسسة يجب أن تقوم على أسلوب ستر البنت. فالبنات عهدة ومسؤولية خطيرة أكثر من الذكور، وبالتالي لا تفتح أمامهن أي نوافذ للتعامل مع الآخرين منذ نعومة أظافرهن إلا في أضيق الحدود – إلا عند بلوغها وتقدم أحد الأشخاص للاقتران بها – وغالباً ما يكون من أبناء المؤسسات أيضاً أو صاحب ظروف معينة، وتخرج الفتاة إلى الحياة والمجتمع وهي خالية من كل خبرة اجتماعية.

ويمكن أن نفسر هذه النتيجة كذلك من خلال شكل التكوين الأسري داخل المؤسسات – حيث تكون هناك الأم (المشرفة) ولا يوجد الأب (المشرف) في غالبية الأحوال – فالأب لا يرى إلا نادراً ولإصدار الأوامر والتعليمات إلى المشرفات فقط – وأثر هذا التكوين الأسري الناقص على إدراك الذكور والإناث للوالدين (المشرفين).

فصورة التكوين الأسري الناقص هذا داخل المؤسسات يؤثر بلا شك على نمو الطفل في مختلف نواحيه – فهناك الأم فقط – رغم صورتها شديدة الصرامة والمتجهمة في معظم

الأوقات، الصارخة المعاقبة، النابذة والمهملة... والأب (المشرف) يوجد كل فترة وأخرى صارماً ومصدِّراً للأوامر ومشرفاً على ما تقوم به المشرفات من مهام وعمل.

ونعرف من خلال التراث أن الأطفال الذكور يدركون الأمهات على أنهن أكثر ضبطاً لهم من خلال الشعور بالذنب وتلقينهم للقلق الدائم – والتباعد السلبي والرفض والنبذ والإهمال أكثر من الإناث – وبالتالي نجد أنهم يبحثون عن التعامل مع الآخرين خارج نطاق المؤسسة أثناء قضاء وشراء الاحتياجات من الخارج.

ويفلح الذكر في كثير من الأحيان أن يقيم علاقات متعددة مع الأطفال الآخرين وبعض الكبار خارج حدود المؤسسة تكسبه خبرات جديدة وأنماطاً متقدمة من السلوك تعينه على نموه الاجتماعي إلى حد ما – على عكس ما هو مفروض عليه داخل المؤسسة، وذلك كتعويض لما فقده داخل المؤسسة نتيجة الحرمان من هذه الخبرات.

(2) دراسة "كوثر السعيد الموجي:

القياسات الجسمية والمهارات الحركية الأساسية لدى أطفال دور الحضانة.

وكانت الدراسة تهدف إلى التعرف على بعض القياسات الجسمية "الانثروبومترية" وبعض المهارات الحركية الأساسية لدى أطفال سن ما قبل المدرسة البنين والبنات والتعرف على الفروق بينهما في هذه النواحي. والقياسات الجسمية هي دراسة وقياس جسم الإنسان أو بعض أجزائه مثل الطول والوزن، عرض (محيط) الصدر... إلخ والمهارات الحركية الأساسية وهي عبارة عن النشاطات الحركية الأساسية في الحياة والتي يستخدمها الإنسان من طفولته إلى شيخوخته.

وقد أجري البحث على عينة من الأطفال قوامها (160) طفلاً وطفلة، نصفهم من الذكور والنصف الآخر من الإناث، ويتراوح عمر الأطفال من بين 5 - 6 سنوات. وقد اختارت الباحثة القياسات الجسمية الآتية: الطول الكلي للجسم، طول الذراع، طول العضد، طول الساعد، طول الكف، طول الرجل، طول الفخذ، طول الساق، طول القدم محيط الصدر (شهيق)، محيط الصدر (زفير) – محيط الركبة / محيط الفخذ بالشد، محيط الفخذ بالارتخاء، هذا إلى جانب اختبارات سرعة العدو والجري، واختبارات رمي كرة تنس، واختبار الوثب بأنواعه. وقد أظهرت نتائج البحث فيما يتعلق بالفروق بين البنين والبنات في القياسات الجسيمة والمهارات الحركية:.

وجود فروق دالة إحصائياً لصالح البنين في المتغيرات التالية:

- الطول الكلي للجسم، الوزن، طول الذراع، طول العضد، محيط المرفق، محيط الوسط، طول الفخذ، محيط الركبة.
- ولم تظهر فروق دالة إحصائياً بين البنين والبنات في المقاييس الجسمية الأخرى، وقد يعود ذلك لطبيعة هذه المرحلة السنية، حيث لا تتضح فيها الفروق بشكل دال.
- اتضح وجود فروق دالة إحصائياً في جميع مكونات المهارات الحركية بين البنين والبنات لصالح البنين ما عدا مهارة التوازن لصالح البنات.

وقد يرجع ذلك إلى حركة البنين الدائمة والمستمرة حيث هم أكثر نشاطاً من البنات.

(3) دراسة "رشاد على عبد العزيز":

القلق لدى الذكور والإناث في مرحلة ما قبل المدرسة الابتدائية:

ويهدف البحث إلى الكشف عن ثبات الفروق بين الجنسين في القلق في ثلاثة قطاعات عمرية مختلفة. (وقد اقتصرنا في هذا العرض على البحث الأول الخاص بأطفال ما قبل المدرسة).

وقد أفترض الباحث أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين الذكور والإناث في مقياس القلق. وقد قام الباحث باستخدام مقياس القلق للأطفال في مرحلة ما قبل المدرسة الابتدائية على عينة مكونة من (50) طفلاً وطفلة، (25) ذكور (25) إناث، تتراوح أعمارهم من 3 - 5 سنوات.

وقد أوضحت نتائج البحث أن الذكور أكثر شعوراً بالقلق من الإناث وخاصة في التردد، التوتر والاضطراب، عدم الميل إلى تأكيد الذات، العصبية والارتباط، تفضيل اللعب على انفراد، ضيق العلاقات الاجتماعية، المعاناة من المخاوف، الخجل، عدم هندمة الملابس، قضم الأظافر، ولعل ذلك يرجع – من وجهة نظر الباحث – إلى أن القائمين على الإشراف في رياض الأطفال من النساء، وهنا يجد الذكر صعوبة في تكوين صياغة معينة في التعامل معهن، وهذا بخلاف البنت التي تجد سهولة كبيرة في ذلك. إلى جانب أن البنات أكثر هدوءاً وإذعاناً للمشرفة مما يجعل المشرفة أكثر التصاقاً بها، على عكس التكوين النفسي للذكر الذي يكون أكثر تعبيراً عن الرفض والعدوان وعدم الامتثال للأوامر، فيكون نتيجة لهذا أن تقوم المشرفة بممارسة الضغط النفسي على الذكور، مما ينتج عنه الشعور بالقلق لديهم.

(4) دراسة "محمد جواد الخطيب":

تحديد مستوى النمو الحركي لأطفال حضانات منطقة شرق القاهرة التعليمية.

وكانت الدراسة تهدف إلى تحديد مستوى النمو الحركي لدى أطفال ما قبل المدرسة من الجنسين، والذي يقصد به الزيادة الكمية والكيفية في نمو العضلات المسؤولة عن التحكم في ضبط حركات جميع أجزاء الجسم مع زيادة عمر الطفل.

وقد أجري البحث على عينة من الأطفال قوامها (140) طفلاً وطفلة، (70) ذكور (70) إناث من الأطفال المقيدين بحضانات منطقة شرق القاهرة التعليمية في الأعمار من 3 - 6 سنوات. وهذا وقد استخدم الباحث بروفيل "كارولينا النمائي"، الجزء الخاص بالمهارات الحركية. وقد أوضحت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية فيما بين متوسطات النمو الحركي للعضلات الكبيرة للذكور والإناث لصالح الذكور، ولم توجد فروق ذات دلالة إحصائية فيما بين الذكور والإناث في النمو الحركي للعضلات الدقيقة.

(5) بحث "محمد عبد الظاهر الطيب ومدحت عبد الحميد"

الفروق بين الجنسين في الشعور بالغيرة لدى الأطفال:

وكان البحث يهدف إلى التعرف على الفروق بين الجنسين في الشعور بالغيرة لدى الأطفال. وكان يقصد بالغيرة في هذا البحث بأنها شعور داخلي وانفعال مكدر مركب من عدة انفعالات وأحاسيس أخرى مثل الغضب، الخوف، والشعور بالتهديد، والحساسية والشعور بالدونية – ويستدل على الشعور بالغيرة بالدرجة التي يحصل عليها المفحوص على المقياس المستخدم. وقد أجري البحث على عينة بلغت (200) طفلاً، مناصفة بين الذكور والإناث من مدرسة الحدائق الابتدائية المشتركة بالإسكندرية – وقد استخدم الباحثون مقياس الشعور بالغيرة قاما بأعداده. ويحتوي على عشرين مفردة مصاغة بالأسلوب الاستفهامي ويجاب عن كل منهم بنعم ولا. وتتراوح الدرجة الكلية من صفر – 20 درجة، والدرجة المرتفعة تشير إلى ارتفاع مستوى الشعور بالغيرة والعكس.

وقد أوضحت نتائج البحث وجود فروق جوهرية بين الجنسين في الشعور بالغيرة، وأن الذكور أكثر إظهاراً لها عن الإناث – ولعل ذلك مرده كما يرى الباحثان إلى أن نصيب الذكر وحظه، في العادة، من التدليل والرعاية يقل عن الأنثى، فالجرعة التي تعطى للأنثى من الحنو

والاهتمام وجذب الأنتباه تفوق كثيراً مثيلتها التي تعطى للذكر، مما يجعله محبطاً ولو نسبياً وهذا من شأنه أن يزيد معدل الشعور بالغيرة لديه.

(6) دراسة "عباس محمود عوض وآخرون"

"دراسة مقارنة للفروق بين الجنسين في الشعور بالرضا عن الدراسة لدى تلاميذ الحلقتين الأولى والثانية من التعليم الأساسي بالمدرسة الرسمية واللغات".

وقد أجري البحث على عينة بلغ قوامها (400) طفلاً وطفلة مناصفة بين الذكور والإناث من مدارس محافظة المنصورة. وقد استخدم الباحثون مقياس الشعور بالرضا عن الدراسة قاموا بأعداده ويتكون من عشرين مفردة مصاغة بالأسلوب التقريري، وتشير الدرجة المرتفعة إلى عدم الرضا في حين أن العكس صحيح.

وقد أبرزت النتائج تفوق الإناث على الذكور في الشعور بالرضا عن الدراسة إلى حد ما – رغم عدم جوهرية ودلالة الفروق – ويرجع الباحثون هذه النتيجة إلى التزام الإناث باتباع أساليب التحصيل الجيد والعادات الإيجابية في الاستذكار، ودوافعهن إثبات كيانهن الأكاديمي والثقافي ورغبتهن في الإنجاز.

(7) بحث "فتحي مصطفى، وإيمان القماح"

الطفل المتاخر لغوياً – مفهومه عن ذاته، دراسة مقارنة للفروق بين الجنسين.

وقد قاما الباحثان بدراسة مقارنة للفروق بين الجنسين في مفهوم الذات لدى الطفل المتأخر لغوياً وقد أجري البحث على مجموعتين من تلاميذ المرحلة الابتدائية بلغ مجموعهم العام (30) تلميذ وتلميذة، المجموعة الأولى من التلاميذ المتأخرين لغوياً (8 ذكور 7 إناث) المجموعة الثانية من التلاميذ العاديين (8 ذكور ، 7 إناث) واستخدم الباحثان في هذا البحث اختبار مفهوم الذات الذي أعده عز الدين الأشول، وعدة اختبارات للذكاء.

وقد أسفر البحث عن أنه لا توجد أية فروق على أبعاد مفهوم الذات بين الذكور والإناث باستثناء الجانب الجسمي الذي يميز الإناث العاديات فقط عن الذكور العاديين.

(8) بحث "احمد محمد حسن"

"قابلية التعاطف وعلاقاتها ببعض المتغيرات الأسرية لدى طفل رياض الأطفال".

وكان البحث يهدف إلى الكشف عن قابلية التعاطف لدى أطفال ما قبل المدرسة عن طريق ملاحظة سلوكهم والتعرف على أثر بعض المتغيرات مثل الفروق بين الجنسين وحجم الأسرة

والترتيب الميلادي. قد أجري البحث على عينة من الأطفال 503 طفلاً وطفلة (253) إناث (250) ذكور، وقد استخدم الباحث بطاقة لملاحظة قابلية التعاطف عند طفل رياض الأطفال. وفيما يتعلق بالفروق بين الجنسين في قابلية التعاطف أوضحت النتائج أن هناك فروقا ذات دلالة إحصائية بين الأطفال الذكور والأطفال الإناث في قابلية التعاطف، وكان الفرق لصالح مجموعة الإناث.

ويرى الباحث في تفسيره لهذه النتيجة أن ارتباط الأطفال الإناث بأمهاتهن في تلك السن أكثر من ارتباطهن بآبائهن، وبما أن الأمهات أو بالأحرى الإناث الكبار أكثر تعاطفاً من الآباء أو الذكور الكبار فإن هذا يؤثر تأثيراً موجباً على قابلية التعاطف لدى الإناث من الأطفال، وقد يرجع ذلك أيضاً إلى عملية التوحد تميل الإناث في تلك السن إلى التمثل بالجنس نفسه الذي تنتمي إليه وهو الأم.

(9) دراسة "علي حسنين وعفت الوكيل"

"الأداء الحركي لسن ما قبل المدرسة" دراسة مقارنة بين البنين والبنات"

وتهدف الدراسة إلى التقييم الموضوعي لأداء الأطفال في سن ما قبل المدرسة من 3 - 6 سنوات لمجموعة متباينة من المهارات الحركية وذلك لتحديد مدى العلاقة ما بين الأداء الحركي والجنس. ولقد تم اختيار سبعة اختبارات تمثل المهارات الحركية الأساسية وهي: الجري، القفز، الرمي، الاستلام، التوازن – وقد وضعت الدراسة عدة فروض تشير في مجملها إلى أن هناك فروقا دالة إحصائياً بين الأولاد والبنات في الأداء الحركي كما تقيسه الاختبارات السابقة وقد استخدم الباحثان الاختبارات التي تقيس المهارات السابقة.

وقد أشارت النتائج إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين البنين والبنات في الاختبارات السابقة وذلك لصالح البنين فيما عدا اختبار الاستلام.

(10) دراسة: عفاف ممدوح سالم:

"الاضطرابات السلوكية في أطفال المدارس الابتدائية دراسة مقارنة بين الذكور والإناث"

وكانت الدراسة تهدف إلى تحديد معدل انتشار الاضطرابات السلوكية وهي اضطرابات الانتباه المصحوبة بنشاط زائد، واضطرابات الجنوح الاجتماعي، واضطرابات المعارضة المتحدية في أطفال المدارس الابتدائية والمقارنة بين الذكور والإناث..

وقد أجري البحث على عينة من تلاميذ المدارس الابتدائية بمتوسط عمر 8 سنوات من الذكور والإناث. واستخدمت الباحثة عدة إجراءات وأدوات تمثلت في الفحص النفسي والعصبي والإكلينيكي واختبار رسم الرجل لقياس الذكاء واختبار الشخصية للصغار.

وقد أشارت النتائج أن هناك دلالة إحصائية في المقارنة بين أسر هؤلاء الأطفال والمكونة من تسعة أفراد فأكثر، مع وجود دلالة إحصائية للحماية الوالدية، وعمل الأم، حيث أن كثيراً من ذكور هذه العينة لأمهات عاملات. وكان توزيع هذه الاضطرابات السلوكية 3% ذكور مصابين باضطرابات في الانتباه المصحوب بالنشاط الزائد، وكذلك نسبة 1,8% ذكور مصابين بالجنوح الاجتماعي، 4% أطفال مصابين بالمعارضة المصحوبة بالتحدي، كما وجد أن النسبة كانت 4,5% بالنسبة للإناث.

(11) دراسة سامي عبد القوي":

"خصائص الشخصية المرتبطة بتدخين السجائر"

وكانت الدراسة تهدف إلى الكشف عن خصائص شخصية المدخن وفق جنسه (ذكر أو أنثى) وقد أجرى الباحث الدراسة على عينة من طلبة وطالبات الجامعة من كليات نظرية كالآداب والحقوق وأخرى عملية مثل العلوم والطب. وقام الباحث بتطبيق استبيان للتعرف على المتغيرات والعوامل النفسية والاجتماعية المرتبطة بالتدخين، واختبار إيزنك للشخصية واختبار الشخصية الاسقاطي الجمعي للكشف عن علاقة الفرد بنفسه وحاجاته الانفعالية والنفسية والاجتماعية.

وقد أوضحت النتائج أن الإناث المدخنات أكثر بساطة، أما الذكور فأكثر عصابية وذهانية وأميل إلى السلوك الإجرامي وأكثر قدرة على المجاراة الاجتماعية، وأكثر قلقاً وتوتراً.

كما أن الذكور قد بدؤوا التدخين في سن مبكر مقارنة بالإناث، ويدفعهم إلى التدخين إثبات الذات وحب المغامرة وتقليد الأصدقاء، والرجولة – بينما تدخن الطالبات تعبيراً عن مظهر الترف وعلو الشأن وارتفاع المكانة الاجتماعية.

(12) بحث "صلاح الدين أبو ناهية، رشاد عبد العزيز موسى".

"الفروق بين الجنسين في إدراك السلوك الوالدي للأسرة الفلسطينية بقطاع غزة".

مشكلة البحث:

لقد كانت هناك مفاهيم سائدة فحواها أن الفروق بين الجنسين فطرية الأصل والدليل على ذلك أن هناك فروقاً جسمية بين الذكر والأنثى، وتتبلور هذه الفروق خاصة بعد مرحلة البلوغ

وتصاحب هذه الفروق الجسمية، فروق أخرى نفسية وسلوكية. ولكن تغيرت هذه المفاهيم عندما أشار (وليم جميس) في كتاب مبادىء علم النفس إلى دور التنميط الثقافي في عملية التمايز بين الجنسين، فقد أطلق على الذكر الحيوان العاقل بينما أطلق على الأنثى الحيوان غير العاقل التي تشعل النار من القمة، ومن خصائصها أيضاً أنها خنوعة وتابعة، بينما من خصائص الذكر أنه مستقل ومغامر.

بالإضافة إلى هذا تتبلور مفاهيم أخرى، خاصة عندما يدخل الطفل المدرسة تتضمن أن سمات الذكورة سمات مقبولة عن سمات الأنوثة المرتبطة بالضعة والضعف ومن خلال استدخال هذه المفاهيم عن طريق بعض وكالات التنشئة الاجتماعية المتمثلة في الأسرة والمدرسة تتكون لدى الإناث عقد النقص ويظهر هذا جلياً في اتجاهاتهن وأنماط سلوكهن مما يؤثر بالتالي على دافعيتهن للإنجاز والتفوق. أما إذا رفضت الأنثى هذا المعتقد الثقافي فأنها تصبح متمردة، وحزينة، ومستاءة. أما إذا قبل الذكر بأنه العنصر المتفوق فإن هذا يساعد على نمو عقد التفوق لذا يصبح متسلطاً ودكتاتورياً تجاه الآخرين، حتى لو كان يعاني من شكوك شخصية في تفوقه، ولكنه يميل إلى تقبل هذا الاعتقاد المرتبط بالعرف الثقافي الذي يعزز التفوق الذكري وهذا في حد ذاته مشبع ومرض للأنا.

ولكننا نحب أن نشير أن كل من عقد النقص والتفوق مدمرة نفسياً، لأن الفرد الذي يعاني من عقدة التفوق ربما يكون راضياً عن مستواه الشخصي أو أن يكون سعيداً لأنه يعتقد أنه متفوق، ولكنه يكتشف فيما بعد أن الاتجاهات الاجتماعية بعيدة تمام البعد عن هذا التصور. كما أن الفرد الذي يعاني من عقدة النقص فلا هو سعيد ولا هو مقبول اجتماعياً لذا يتبين لنا أن الكشف عن الفروق بين الجنسين ذو أهمية قصوى لما يتضمنه من جوانب تطبيقية تثري اهتمامنا بتنشئة الإنسان منذ سنواته الأولى في محيط الأسرة فهي مجتمعه الأول الذي يعيش فيه ويتفاعل مع أعضائه.

وهي التي توفر له الظروف التربوية التي تساعده على النمو والتعلم، وهي التي تعمل على تنشئته وتطبيعه ليتبوأ مكانه في المجتمع وليأخذ دوره المناسب فيه. فبعض الأسر تعمل على تنشئة الذكر وإعداده بطريقة مختلفة عن الأنثى، ويشير في هذا الصدد (لويس كامل مليكه) "أن الكثير من المجتمعات الإنسانية تميز فعلاً بصورة رسمية أو غير رسمية، بين الرجل والمرأة في أكثر من مجال تعليمي أو مهني. كما أن التنشئة الاجتماعية تعمل على أن تعلم الذكر والأنثى الدور المعين المرسوم لكل منهما في المجتمع المعين.

ويعتبر المجتمع من يخرج عن الدور المرسوم لجنسه شخصاً منحرفاً لأن الناس في مجتمع معين يتوقعون من الذكر غير ما يتوقعون من الأنثى من خصائص سلوكية وسمات شخصية. ونتيجة لذلك، فإن الذكر ينشأ في بيئة اجتماعية قد تختلف إلى حد كبير أو قليل عن البيئة التي تنشأ فيها الأنثى في مجتمع من المجتمعات، ويترتب على كل ذلك أن كمية ووجهة الفروق بين الجنسين تختلف من مجتمع لآخر".

وقد بينت بحوث (مارجريت) في غينيا الجديدة عن الأدوار الجنسية في ثلاث جماعات بدائية، على أثر التنشئة الاجتماعية في تشكيل سلوك الذكر والأنثى هناك، ففي جماعة (الأرابش) نجد أن سلوك الذكور والإناث يتصف بالأنوثة والمسالمة والتعاون مع سيطرة الدافع الجنسي، وفي جماعة (المندوجمور) نجد أن سلوك الذكور والإناث يتصف بالذكورة والعدوان، وفي جماعة (التشامبولي) نجد أن سلوك الذكر يتصف بالأنوثة وهم لا يشعرون بالمسؤولية (اتكاليون)، ملكيتهم أسمية، وفي الرقص يلبسون أقنعة النساء وان سلوك الإناث يتصف بالذكورة والسيطرة وهن اللاتي يعملن ويملكن فعلاً، وفي الرقص يلبسن أقنعة الرجال.

وبالإضافة إلى ذلك هناك اعتقاد أن الفرد يدرك الحقائق المحيطة به كما هي، ولكن في الواقع هو أنه يستقبل مجموعة من المثيرات، ومنها يحاول أن يعيد تركيب الحقائق كما يدركها، وعلى هذا قد تكون البيئة الواقعية واحدة بالنسبة لعدد من الأفراد ولكن بالرغم من ذلك تؤلف بيئات نفسية مختلفة بالنسبة لكل فرد منهم، حيث أن البيئة النفسية كما حددها (ساران) "هي البيئة كما يدركها الفرد، وعملية الإدراك هذه يتدخل فيها عوامل متعددة مثل: نوع الفرد، وجنسه، وسنه وبالإضافة إلى ذلك ميوله وحاجاته وذكائه وقدراته واتجاهاته وقيمه ومعتقداته أي تتوقف على شخصيته بأسرها. وعليه فإن الإدراك عملية عقلية تتوقف على الشخص الذي يقوم بهذه العملية وخاصة في مجال العلاقات الاجتماعية.

وقد تعددت الدراسات والبحوث في الكشف عن الفروق بين الجنسين في إدراك أساليب المعاملة الوالدية فقد توصل (دربلمان وشيفار) من خلال تطبيق قائمة شيفار للسلوك الوالدي على عينة مكونة من 85 ذكراً و 80 أنثى، حيث تتراوح أعمارهم ما بين 12 - 14 سنة إلا أن الذكور يدركون آباءهم أكثر سلبية نحوهم عن أمهاتهم، وهذا عكس ما تدركه الإناث كما لا توجد فروق بين الذكور والإناث في إدراكهم لطرق التحكم أو الصرامة من قبل الأب والأم، كما تدرك الإناث أن آباءهن يمنحونهن الاستقلال والمحبة أكثر من الأمهات، بينما يدرك الذكور أن الأمهات يمنحن الاستقلال والحب أكثر من الآباء كما توصلا أيضاً من خلال تطبيق قائمة

شيفار للمعاملة الوالدية على عينة أخرى مكونة من 36 ذكراً و 36 أنثى، حيث تتراوح أعمارهم ما بين 15 - 20 سنة إلى أن الإناث تدركن أمهاتهن أكثر تحكماً سيكولوجيا.

وقد افترض (شلدرمان وشلدرمان) بأنه توجد فروق بين الذكور والإناث في بعد التقبل الوالدي لصالح الإناث، وفي بعد التحكم لصالح الذكور في مجتمع الهترايت. وقد طبق الباحثان قائمة شيفار المختصرة للمعاملة الوالدية على عينة قوامها 71 ذكراً و 111 أنثى تتراوح أعمارهم ما بين 13 - 15 سنة وتوصلت النتائج إلى أن الأبناء الذكور يدركون والديهم بأنهما أكثر تحكماً، بينما تدرك الإناث والديهم بأنهما أكثر تقبلاً. كما يدرك الذكور أمهاتهم بأنهن أكثر تساهلاً معهم. بينما تدرك الإناث أمهاتهن أكثر استخداماً للتحكم السيكولوجي.

وتوصل (جارفي) في أمريكا الجنوبية من خلال تطبيق قائمة شيفار على عينة مكونة من 5400 طفلاً في الصفوف الدراسية من السابع حتى الصف الثاني عشر إلى أن الأبناء الذكور يدركون والديهم بأنهما أكثر تقبلاً وأكثر ممارسة للتحكم السيكولوجي العدائي، وأكثر استقلالاً، ولكنهم أقل صرامة بالمقارنة مع ما تدركه الإناث. وانتهى (فاكل) في الولايات الأمريكية من خلال تطبيق قائمة السلوك الوالدي على عينة مكونة من 50 ذكراً، 51 أنثى، حيث تتراوح أعمارهم ما بين 11 - 14 سنة إلى أنه توجد فروق بين الجنسين في أبعاد الحب لصالح الإناث وأبعاد التحكم لصالح الذكور.

وتوصل (فاندويل) في السنغال من خلال تطبيق استبيان السلوك الوالدي على عينة مكونة من 262 ذكراً 482 أنثى، حيث تتراوح أعمارهم ما بين 14 - 17 سنة إلى أن البنات يدركن آباءهن أكثر تقبلاً وعطفاً من أمهاتهن، كما يدرك الذكور والإناث الآباء أكثر صرامة من الأمهات. وانتهى رشاد عبد العزيز موسى من خلال تطبيق استخبار الممارسات الوالدية على عينة مكونة من 43 ذكراً، و 44 أنثى حيث تتراوح أعمارهم ما بين 13 - 15 سنة بمتوسط حسابي مقداره 13,989 وانحراف معياري مقداره 5141 وإلى أن الأبناء الذكور يدركون آباءهم أكثر تشجيعاً لهم على الاستقلال الذاتي وفرض المسؤوليات، والعقاب البدني. بينما تدرك الإناث أمهاتهن أكثر فرضاً للمسؤوليات ومطالبة الإنجاز، أما بالنسبة لمتغير التوبيخ فإن الأبناء الذكور يدركون أمهاتهم أكثر توبيخاً لهم من الإناث.

ومن ثم يتضح لنا أن الدراسات التي أجريت في المجتمع الأمريكي أظهرت أن الذكور يدركون آباءهم أكثر سلبية بينما يدركون أمهاتهم بأنهن يستخدمن طرق التحكم السيكولوجي

غير المباشر إلا أن الأمهات يمنحن الاستقلال والمحبة وهو ما يختلف عن إدراك الإناث حيث تدرك الإناث أمهاتهن أكثر سلبية بينما يدركن اباءهن بأنهم يستخدمون الطرق غير المباشرة في التحكم وأنهم يمنحون الاستقلال والمحبة إلا أن هذه الفروق تتأثر بالعوامل الثقافية، فالذكور في مجتمع الهترايت يدركون الوالدين من الجنسين أكثر تحكماً ورفضاً وتباعداً عدائياً وانسحاباً للعلاقة وتلقيناً للقلق الدائم بينما تدرك الإناث الوالدين من الجنسين أكثر تقبلاً وتمركزاً حول الطفل واندماجاً ايجابياً وتقبلاً للفردية.

بينما توضح الدراسة التي أجريت في أمريكا الجنوبية، أن الأبناء الذكور يدركون كلا الوالدين أكثر تقبلاً وممارسة للتحكم السيكولوجي العدائي والاستقلال إلا أنهما أقل صرامة وذلك بالمقارنة بالإناث. بينما كشفت الدراسة التي أجريت في السنغال إلى أن البنات تدركن اباءهن أكثر عطفاً بالمقارنة مع الذكور. وتوصلت الدراسة التي أجريت في مصر إلى أن الذكور يدركون اباءهم أكثر تشجيعاً لهم على الاستقلال الذاتي والتسامح وفرض المسؤوليات والعقاب البدني، بينما تدرك الإناث أمهاتهن أكثر تشدداً عليهن في فرض المسؤوليات، ومطالبة الإنجاز وأيضاً يدرك الذكور أمهاتهم أكثر توبيخاً لهم من الإناث.

وربما اختلاف النتائج السابقة يرجع في المقام الأول إلى أنها تمت في ثقافات إنسانية متباينة أو لاختلاف العينة أو الأدوات المستخدمة لذا نحن في حاجة إلى مزيد من الدراسات والبحوث حول طبيعة الفروق بين الجنسين وخاصة في مجال إدراك أساليب المعاملة الوالدية في الأسرة الفلسطينية بقطاع غزة. لأنه غني عن البيان أن هذه البيئة ما زالت تفتقر إلى الكثير من الدراسات النفسية التي يمكن من خلالها التوصل إلى كم من النتائج تساعدنا في تفسير سلوك أبناء هذه البيئة. وعليه تحاول الدراسة الحالية الكشف عن طبيعة الفروق بين الجنسين من طلاب وطالبات كلية التربية بالجامعة الإسلامية بقطاع غزة في إدراكهم لأساليب المعاملة الوالدية. لذا تفترض الدراسة الحالية وجود اختلاف في إدراك السلوك الوالدي باختلاف النوع.

منهج البحث:

(أ) قائمة المعاملة الوالدية:

لقد أعد شيفار قائمة تقرير الأبناء لسلوك الآباء وهي تزود الباحث بتقدير حقيقي عن السلوك الفعلي للوالدين في تعاملهم مع الأبناء في مواقف التنشئة المختلفة كما أنها تتميز بشمولها وتغطيتها للجوانب الأساسية لمعاملة الوالدين للأبناء.

وتتكون القائمة من ثمانية عشر مقياساً يتكون كل منها من ثمان عبارات أو ست عشرة عبارة، بحيث يصل المجموع الكلي للعبارات إلى 192 عبارة، وهذه المقاييس هي:

(التقبل – التمركز حول الطفل – الاستحواذ – الرفض – التقييد – الإكراه – الاندماج الإيجابي – التطفل – الضبط من خلال الشعور بالذنب – الضبط العدواني – عدم الاتساق، التساهل – تقبل الفردية – التساهل الشديد – تلقين القلق الدائم – التباعد والسلبية – انسحاب العلاقة – الاستقلال المتطرف)

وقد قاما صلاح الدين أبو ناهية ورشاد عبد العزيز موسى (1987) بترجمة هذه القائمة وتقنينها في البيئة الفلسطينية وإيجاد ثباتها بطريقتي التجزئة النصفية وتراوحت معاملات ثبات القائمة ما بين 53 و 87. بعد تصحيح الطول بمعادلة (سبيرمان – براون) وإعادة الأختبار وتراوحت معاملات ثبات القائمة ما بين 51 و 83 ، وهي معاملات دالة إحصائياً عند مستوى دلالة 0,01 وقد اعتمد معربا القائمة على صدق الاتساق الداخلي للمقاييس الفرعية، أي من خلال درجة الثبات، حيث أن الإتساق الداخلي لا يعتبر مقياساً للثبات فقط وإنما يدل على صدق المقياس، وذلك لأنه يقيس اتساق عبارات المقياس وتجانسها، ودرجة الاتساق ترتبط إلى حد ما بصدق المفهوم.

(ب) العينة:

تكونت عينة الدراسة الحالية من 120 طالباً و 110 طالبة من التخصصات الأدبية والعلمية في كلية التربية بالجامعة الإسلامية بقطاع غزة، وتراوحت أعمار الذكور من 20 - 23 سنة بمتوسط حسابي مقداره 21,98 سنة وانحراف معياري قدره 1095، وأيضاً تراوحت أعمار الإناث من 20 - 24 سنة بمتوسط حسابي قدره 22,11 سنة وانحراف معياري مقداره 2,15.

(ج) الإجراء:

تم تطبيق قائمة المعاملة الوالدية على مجموعات من الذكور والإناث في التخصصات الأدبية والعلمية في كلية التربية – بالجامعة الإسلامية بقطاع غزة، وقد تكونت كل مجموعة 50 - 60 طالباً وطالبة. وبعد الانتهاء من تطبيق القائمة على مجموعات الطلبة والطالبات تم تصحيح الاستجابات بناء على مفاتيح التصحيح التي صممها معربا القائمة (صلاح الدين أبو ناهية، رشاد عبد العزيز موسى، 1978) ثم استخدمت الأساليب الإحصائية الآتية: المتوسط الحسابي، الانحراف المعياري واختبار (ت) "لإيجاد الفروق بين الجنسين في إدراك السلوك الوالدي".

جدول (1)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية وقيمة (ت)

ودلالاتها الإحصائية لمقاييس المعاملة الوالدية

(إدراك معاملة الأب)

المقاييس الدلالة	الذكور (ن =120)		الإناث (ن = 110)		قيمة (ت)	الدلالة
	م	ع	م	ع		
التقبل	33,97	5.42	37.77	5.74	5.37	**
التمركز حول الطفل	18,80	4.31	19.56	2.78	1.46	-
الاستحواذ	15,96	3.36	16.57	3.84	1.20	-
الرفض	028,65	7.00	25.86	5.18	3.17	**
التقييد	18.53	3.36	15.97	3.40	5.69	**
الإكراه	16.10	3.20	13.72	2.48	5.81	**
الاندماج الإيجابي	35.52	5.73	37.40	5.69	2.32	*
التطفل	17.33	4.09	15.27	4.15	3.49	**
الضبط من خلال الشعور بالذنب	18.78	3.65	16.04	3.80	5.17	**
الضبط العدواني	32.09	6.62	26.57	5.85	6.20	**
عدم الاتساق	15.60	2.21	14.11	3.54	3.55	**
التساهل	14.16	3.37	15.78	3.03	3.52	**
تقبل الفردية	33.15	7.46	35.84	5.46	2.86	**
التساهل الشديد	15.87	3.49	17.06	2.57	2.71	**
تلقين القلق الدائم	17.37	4.01	14.70	4.35	4.53	**
التباعد والسلبية	28.26	6.68	24.91	4.84	4.04	**
انسحاب العلاقة	16.81	3.98	13.89	3.02	5.73	**
الاستقلال المتطرف	15.98	3.81	15.29	3.73	1.28	-

** دال عند مستوى 0,01 — غير دال

* دال عند مستوى 0,05

جدول (2)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية وقيمة (ت)

ودلالاتها الإحصائية لمقاييس المعاملة الوالدية

(إدراك معاملة الأم)

المقاييس الفرعية الدلالة	الذكور (ن =120)		الإناث (ن = 110)		قيمة (ت)	الدلالة
	م	ع	م	ع		
التقبل	40.01	5.94	42.73	4.05	3.73	**
التمركز حول الطفل	20.43	3.71	21.55	1.99	2.61	**
الاستحواذ	16.28	3.25	16.94	3.20	1.44	-
الرفض	25.09	6.09	23.11	4.93	2.51	*
التقييد	16.95	3.06	18.20	2.73	3.05	**
الإكراه	13.19	3.18	14.59	3.14	3.11	**
الاندماج الإيجابي	38.37	6.85	41.24	4.87	3.38	**
التطفل	15.74	3.87	17.11	3.68	2.54	*
الضبط من خلال الشعور بالذنب	17.56	3.62	16.08	3.18	3.02	**
الضبط العدواني	29.33	6.09	29.08	6.01	.29	-
عدم الاتساق	14.42	3.08	14.28	3.28	.31	-
التساهل	15.34	2.97	15.52	3.17	.41	-
تقبل الفردية	36.20	6.71	38.57	4.83	2.82	**
التساهل الشديد	17.47	2.94	17.75	3.24	.64	-
تلقين القلق الدائم	15.40	3.71	13.57	3.67	3.52	**
التباعد والسلبية	25.96	5.09	22.95	4.63	4.36	**
انسحاب العلاقة	15.42	4.06	15.04	3.54	.70	-
الاستقلال المتطرف	17.61	3.11	15.93	3.59	3.50	**

** دال عند مستوى 0,01 – غير دال

* دال عند مستوى 0,05

نتائج البحث:

(1) النتائج الخاصة بالذكور:

يتضح من جدول (1) أنه توجد فروق دالة إحصائياً بين الذكور والإناث في إدراك المعاملة الوالدية من قبل الأب لصالح الذكور في مقاييس المعاملة الوالدية الآتية الخاصة بالأب: الرفض – التقييد – الإكراه – التطفل – الضبط من خلال الشعور بالذنب – الضبط العدواني – عدم الاتساق – تلقين القلق الدائم – التباعد والسلبية، انسحاب العلاقة، وذلك عند مستوى 0.01 وأيضاً يتضح من جدول (2) أنه توجد فروق دالة إحصائياً بين الذكور والإناث في إدراك المعاملة الوالدية من قبل الأم لصالح الذكور في مقاييس المعاملة الوالدية الآتية الخاصة بالأم: الضبط من خلال الشعور بالذنب، تلقين الدائم، التباعد والسلبية وذلك عند مستوى 0.01 والرفض عند مستوى 0,05 .

(2) النتائج الخاصة بالإناث:

يتضح من جدول (1) أنه توجد فروق دالة إحصائياً بين الذكور والإناث في إدراك المعاملة الوالدية من قبل الأب لصالح الإناث في مقاييس المعاملة الوالدية الآتية الخاصة بالأب: والاندماج الإيجابي عند مستوى 0,05 وأيضاً يتضح من جدول (2) أنه توجد فروق دالة إحصائياً بين الذكور والإناث في المعاملة الوالدية من قبل الأم لصالح الإناث في مقاييس المعاملة الوالدية الآتية الخاصة بالأم: التقبل – التمركز حول الطفل، التقييد، الإكراه، الاندماج الإيجابي، تقبل الفردية عند مستوى 0.01 والتطفل عند مستوى 0,05 .

كما يتضح من الجدولين (2,1) أنه لا توجد فروق بين الذكور والإناث في إدراك المعاملة الوالدية من قبل الأب في مقاييس المعاملة الوالدية الآتية الخاصة بالأب: التمركز حول الطفل والاستقلال المتطرف، وفي إدراك المعاملة الوالدية الآتية الخاصة بالأم: الاستحواذ، الضبط العدواني، عدم الاتساق، التساهل، انسحاب العلاقة.

- **تفسير النتائج:**

(1) تفسير النتائج الخاصة بالذكور:

يشير جدول (1) أن الذكور يدركون آباءهم أكثر رفضاً لهم، وتقييداً، وإكراهاً، وتطفلاً، وضبطاً من خلال الشعور بالذنب، وضبطاً عدوانياً، وعدم اتساق وتلقينا للقلق الدائم وتباعداً

سلبياً وانسحاباً للعلاقة ويدركون أمهاتهم كما يتضح ذلك من جدول (2) أكثر ضبطاً لهم من خلال الشعور بالذنب وتلقيناً للقلق الدائم وتباعداً سلبياً ورفضاً. وتتفق هذه النتائج التي توصلنا إليها مع بعض نتائج الدراسات التالية: (دريلمان وشيفار) (وشلدرمان وشلدرمان) (وفاندويل وفاكل ورشاد عبد العزيز موسى).

وتبين لنا هذه النتائج أن الأبن الذكر يدرك والده كما لو كان هو مصدر شكواه الدائمة، وأنه يتمسك ببعض القواعد والنظم التي يعتقد أنها تحكم السلوك والتصرف، ويعاقب بأساليب مختلفة من العقاب الشديد، ويصر على أن يعرف ما يدور بينه وبين زملائه من أحاديث ومناقشات، ويخبره بمدى الألم والمعاناة التي تحملها من أجله. ويحدد له بالدقة الطريقة التي يسلك بها، ويصر على أن يتبع أمراً معيناً ثم يغيره في اليوم التالي أو ينساه، ويذكره بتصرفاته الخاطئة حتى بعد مرور وقت طويل عليها، ولا يصاحبه أبداً في رحلة أو في نزهة في أيام الإجازات أو العطلات الرسمية، ويقاطعه ولا يكلمه عندما يضايقه، كما يدرك والدته بأنها تعامله كما لو كان شخصاً غريباً عنها، وتذكره دائماً بكل ما عملت وضحّت من أجله وبأعماله وتصرفاته السيئة، وأنها تشعر بالسعادة في كثير من الأحيان عندما يكون بعيداً عنها.

فيتضح لنا في ضوء هذه النتائج أن الأبناء الذكور يدركون ان آباءهم أكثر رفضاً لهم، وتقييداً، واكراهاً وتطفلاً وضبطاً من خلال الشعور بالذنب وضبطاً عدوانياً، وعدم اتساق، وتلقينا لقلق الدائم، وتباعداً سلبياً وانسحاباً للعلاقة. ويدركون ان أمهاتهم أكثر ضبطاً لهم من خلال الشعور بالذنب وتلقينا للقلق الدائم وتباعداً سلبياً ورفضاً. وربما يرجع إدراك الأبناء الذكور لهذه الأساليب المختلفة من المعاملة الوالدية إلى أساليب التطبيع الاجتماعي التي تقوم بها الأسرة الفلسطينية بشأن الأبناء الذكور.

فما زالت الأسرة الفلسطينية تضع معايير تربوية للذكر تختلف عن تلك المعايير التي تضعها للأنثى، والسبب في ذلك يرجع إلى أنه (الرجل) هو الذي تقع عليه المسؤولية الكاملة الأدبية والمادية في تحمل أعباء الأسرة ممثلة في الزوجة والأطفال وفي أحيان كثيرة الأب والام، وعليه أن يهيىء المال والمسكن ووسائل الراحة المادية والمعنوية كما أنه مكلف بعد ذلك بأن يسعى ويكد ويتعب من أجل أسرته حاضراً ومستقبلاً.

لذا فإن دور الذكر في هذا المجتمع دور أساسي وأحماله ثقيلة وتكاليفه شاقة. ومن هنا فإن الثقافة الفلسطينية في هذا المجتمع تؤكد بوضوح على تنمية روح الاستقلال الشخصي والاعتماد على النفس والتحمل الشديد للصدمات وتقبل الكوارث والمحن وتخطي العقبات لدى الذكور، وتعتقد أن ذلك متطلباً أساسياً محورياً للدور الذكري في هذا المجتمع، وهي تميل إلى غرس وتنمية هذه السمات كجزء من توكيد الذكورة الصحية عند الفرد. وهي لذلك ثقافة ترى أنه حتى يصبح الطفل رجلاً فلا بد أن ينمو في بيئة مليئة بالصرامة والقسوة والعقاب وعدم التقبل وتلقين القلق والتباعد والسلبية إذا لزم الأمر، لأن الأسر الفلسطينية تعتقد أن هذه الأساليب لجديرة في خلق "الرجولة".

(2) **تفسير النتائج الخاصة بالإناث:**

ويشير جدول (1) أن الإناث يدركن أن آباءهن أكثر تقبلاً لهن، وتساهلاً وتقبلاً للفردية وتساهلاً شديداً واندماجاً إيجابياً، ويدركن أمهاتهن كما يتضح ذلك من جدول (2) أنهن أكثر تقبلاً لهن، وتمركزاً حول الطفل وتقييداً وإكراهاً واندماجاً إيجابياً وتقبلاً للفردية وتطفلاً. وتتفق هذه النتائج التي توصلنا إليها مع بعض نتائج الدراسات التالية (دربلمان وشلرمان) (وشلدرمان وشلدرمان) (وفاندويل) (وفاكل) (عبد العزيز موسى).

وتبين لنا هذه النتائج أن الأبنة الأنثى تدرك والدها بأنه يستطيع فهم مشكلاتها ويهتم بمحاسنها أكثر من الاهتمام بأخطائها، ولا يرغمها على الالتزام بقواعد أو نظم محددة ويحاول أن يفهم وجهة نظرها في الأحداث والأشياء، ويتركها تضع الخطط للأشياء التي تريد أن تنفذها والتي تناسب عمرها، ويصفح عنها بسهولة عندما ترتكب خطأ ويعاملها بعطف ومودة شديدة. بالإضافة إلى ذلك تدرك الأنثى أن والدتها قادرة على فهم مشكلاتها وهمومها وهي تواسيها وتجعلها تشعر بالراحة عندما تكون قلقة أو حزينة وأنها تستمتع بالحديث والجلوس معها مدة طويلة وأنها تعطي كل اهتمامها لأبنائها وبناتها وأنها تعاملها بعطف ومودة وتثني عليها باستمرار وتحاول أن تفهم وجهة نظرها في الأحداث والأشياء. لكن على الرغم من ذلك فأنها تدرك والدتها بأنها تتمسك ببعض القواعد والنظم التي تعتقد أنها تحكم السلوك والتصرف ولا تسمح بالخروج عنها تحت أي ظرف من الظروف وأنها تريد أن تعرف كل ما تفعله خارج المنزل وأخلاقيات صديقاتها وزميلاتها وتفاصيل المناقشات التي تدور بينهن.

ويتضح لنا في ضوء هذه النتائج أن البنات يدركن أن آباءهن أكثر تقبلاً لهن وتساهلاً وتقبلاً للفردية، وتساهلاً شديداً واندماجاً إيجابياً وكما يدركن أمهاتهن بأنهن أكثر تقبلاً لهن وتمركزاً حول الطفل وتقييداً وإكراهاً واندماجاً إيجابياً وتقبلاً للفردية وتطفلاً. ويمكن تعليل إدراك البنات لهذه الأساليب المختلفة من المعاملة الوالدية إلى أسلوب التطبيع الاجتماعي الذي تمارسه الأسرة الفلسطينية تجاه تربية البنات.

ولأن البنت في ثقافتنا الشرقية عامة والثقافة الفلسطينية على وجه الخصوص هي (شرف الأسرة). لذا فهي من أجل هذا الشرف ينبغي الحفاظ عليها ويتم هذا من خلال غرس مفاهيم الحب والعطف والمودة والتقبل حتى تظل ملتصقة بوالديها ولا تبعد عنهما وتصبح دائماً تحت أعينهم مع إعطاء قليل من التساهل حتى لا تشعر بالتذمر والضيق ولكنها إذا أخطأت في فهم هذا فتفرض عليها الأم بعض القواعد التي تقيد سلوكها وتتدخل الأم عادة في كل صغيرة وكبيرة تتعلق بأبنتها حتى تعرف كل ما يدور في ذهنها وفي علاقتها مع الآخرين، فإذا اكتشفت شيء ما خطأ أو مشيناً فانها تنهرها عنه حتى تعود إلى صوابها.

والثقافة الفلسطينية عامة تغرس في الأنثى مفاهيم المحبة والمودة والرحمة والعطف مؤكدة على الدور الأنثوي الصحي عند الفتاة وتعدها مستقبلاً للدور الأساسي وهو دور الأم الذي لا غنى عنه في تنشئة الأطفال حيث أن دور الأمومة هو دور أساسيٌ في توفير السعادة والاستقرار وفي خلق جيل صالح في عمليات البناء والتعمير. وليس معنى ذلك أن الثقافة الفلسطينية تمنع الأنثى من العمل والعلم أو المشاركة في تحمل الأعباء والمشقات، إنما ترى أن هذا كله ليس مطلوباً منها كما أنه لا يخدم الغرض الذي خلقت المرأة من أجله، ومن ثم ترى أن تتعلم الأنثى مواد معينة وبعض الأعمال ذات الطابع الأنثوي كالتدبير المنزلي وتربية الأطفال ورعاية صحتها وصحة أطفالها كما أنها تؤهلها لمهن معينة كالتدريس والتمريض والزراعة.

(3) **الفروق بين الجنسين:**

يتضح لنا في ضوء النتائج التي توصلنا إليها أنه يوجد اختلاف في إدراك الذكور والإناث لأساليب المعاملة الوالدية. فنجد أن الذكور يدركون أن آباءهم أكثر رفضاً لهم وتقييداً، وإكراهاً وتطفلاً وضبطاً من خلال الشعور بالذنب وضبطاً عدوانياً، وعدم اتساق، وتلقين للقلق الدائم، وتباعداً سلبياً وانسحاباً للعلاقة. ويدركون أمهاتهم أكثر ضبطاً لهم من خلال الشعور بالذنب وتلقين للقلق الدائم وتباعداً سلبياً ورفضاً. ونجد أن البنات يدركن آباءهن أكثر تقبلاً لهن

وتساهلاً وتقبلاً للفردية، وتساهلاً شديداً واندماجاً إيجابياً كما يدركن أمهاتهن بأنهن أكثر تقبلاً لهن وتمركزاً حول الطفل وتقييداً وإكراهاً واندماجاً إيجابياً وتقبلاً للفردية، وتطفلاً.

لذا يتبين لنا أن الذكور يدركون أساليب المعاملة الوالدية المرتبطة بالرفض وتلقين القلق والضبط العدواني والتباعد وعدم الاتساق والاكراه. بينما تدرك البنات أساليب المعاملة الوالدية المرتبطة بالتقبل والاندماج الإيجابي والتساهل مع بعض التقييد والإكراه. وربما يرجع اختلاف هذا الإدراك إلى طبيعة الإطار الثقافي السائد داخل الأسرة الفلسطينية التي وضعت فواصل واضحة المعالم بين دور الذكر ودور الأنثى في المجتمع. فالأسرة في الثقافة الفلسطينية تعتبر أسرة ذكرية يمتلك فيها الأب سلطات واسعة كسلطة اتخاذ القرارات وسلطة منح الثواب أو توقيع العقاب، وهذا ينعكس بشكل مباشر وصريح في الأساليب المتبعة في تنشئة الأبناء فهي تعطي للذكر حرية أكبر في التعبير واتخاذ القرار والخروج إلى ميدان الحياة ومزاولة الأعمال في سن مبكرة والدور المسيطر في الأسرة كما تدعم تطلعاته في أن يحل محل الأب في غيابه وأن يشاركه في وجوده في معالجة الكثير من القضايا والمشكلات الحياتية، في حين أن دور الأنثى محصور في قيامها بدور الزوجة وتطبيع أبنائها اجتماعياً.

كما أن معايير الثقافة الفلسطينية مستوحاة أساساً من روح الثقافة الإسلامية السائدة في المجتمع وهي معايير تتفق مع الفطرة وترى أن المسؤولية والسيطرة هي حق للرجل (الذكر) في مقابل تحمل كل المسؤوليات ويقابل ذلك حق الطاعة للمرأة (الأنثى) وهذا يتفق مع معنى قوامة الرجل على المرأة لأن الرجل هو المنفق هو المجاهد والمدافع عن المرأة.

ويأمل الباحثان أن تجرى دراسات وبحوث للكشف عن أثر الظروف الاجتماعية والسياسية الراهنة في تغير أنماط التنشئة الوالدية في المجتمع الفلسطيني وإلقاء الضوء على الدور الاجتماعي الذي حدده المجتمع لكل من الذكر والأنثى في ضوء هذه الظروف.

(13) دراسة "رشاد عبد العزيز موسى"

"النوع كمحدد سلوكي في الاكتئاب النفسي" - دراسة عاملية".

مشكلة البحث ومبرراته:

تعددت الدراسات والبحوث النفسية في الكشف عن الفروق بين الذكور والإناث في الاكتئاب النفسي، وقد تعارضت هذه الدراسات في نتائجها فبينت الدراسة التي قام بها (جالفر) بأن النساء أكثر اكتئاباً من الرجال، وانتهت الدراسة التي قام بها (ساراكنج) أنه لا

توجد فروق جنسية بين الجنسين في الاكتئاب، وأيضاً انتهت الدراسات التالية: (ناجلبرج) (ديفولت ودامبروت) (وبريسون وبيلون) إلى النتيجة نفسها. وقام (نايت) بإيجاد المعايير النوعية للعمر والنوع على عينة مكونة من 1091 مفحوصاً ومفحوصة على مقياس بيك للاكتئاب (النسخة المختصرة المكونة من 13 فئة) وبينت النتائج أن الإناث أكثر اكتئاباً من الذكور.

انتهت إلى النتيجة نفسها الدراسة التي قام بها (شينو وفانابيكي) وفي دراسة أخرى قام بها (هيميلفارب) عن الفروق العمرية والجنسية في الصحة العقلية على عينة من كبار السن مكونة من 2051 من الذكور والإناث تراوحت أعمارهم ما بين 55 سنة فأكثر. وتم استخدام مقاييس القلق والاكتئاب والتوافق. وانتهت النتائج إلى أنه لم توجد فروق دالة أحصائياً بين الجنسين في الاكتئاب.

وقامت (كلوديا سوا ولستمان) بدراسة الفروق بين الجنسين في تقدير الأحداث التي تسبب الضغوط والمعاناة والاكتئاب. ولتحقيق هذا تم تطبيق الأدوات النفسية التالية استخبار ضغط الحياة ومقياس بيك للاكتئاب واستخبار التفكير الذاتي على عينة مكونة من 140 طالباً وطالبة. وانتهت النتائج إلى أن الإناث أكثر اكتئاباً من الذكور، وفيما يتعلق بإقدام المراهقين على الانتحار قام (شميت) بدراسته على عينة مكونة من 217 مراهقاً ومراهقة مسجلين ما بين الصف العاشر والصف الثاني عشر الدراسي. وانتهت النتائج إلى أن الإناث أكثر إقداماً على الانتحار من الذكور، وتبين أيضاً أن الإقدام على الانتحار مرتبط بالمشكلات الانفعالية مثل: الشعور بالاكتئاب والمشكلات الأسرية والمشكلات التي تحدث بسبب التفاعل الاجتماعي مع الأقران.

وقام (سينوت) بدراسة المعاناة والأعراض المرتبطة بالصحة العامة والصحة العقلية على مجموعة مكونة من 364 من الذكور والإناث كبار السن، وقد تم إجراء مقابلات شخصية على هذه العينة لإلقاء الضوء على الأعراض المرتبطة بالصحة العقلية والصحة العامة وضغط الحياة وصراع الدور الجنسي وبعض العوامل الديموجرافية. وانتهت النتائج إلى أنه لا توجد فروق بين الجنسين في الأعراض المرتبطة بالصحة والعصبية والاكتئاب، وفي دراسة أخرى قام (شتين وسانفليبو) بدراسة العلاقة بين الاكتئاب والرغبة في التحكم فيه على عينة مكونة من (72) طالباً و (57) طالبة وبينت النتائج بأن الأناث أكثر اكتئاباً من الذكور من خلال التحكم فيه.

وقام (لوين) بتطبيق قوائم مراجعة صفات الاكتئاب على عينة مكونة من 16 من الذكور والإناث ممن يتحدثون لغتين (الإنجليزية والأسبانية). وانتهت النتائج إلى أنه لا توجد فروق

دالة بين الجنسين في الاكتئاب. وانتهى (شانفليد وبينجامين) إلى أن الإناث أكثر إدراكاً للمعاناة والاكتئاب من الذكور. وتوصل (فينسون) من خلال استعراضه للدراسات والبحوث السابقة بأن النساء أكثر اكتئاباً من الرجال. وقد برهن على هذا من خلال دراسته على عينة مكونة من 476 من الرجال والنساء كبار السن.

وبتطبيق مجموعة من المقاييس النفسية لقياس المعاناة النفسية الآتية: قائمة الأعراض من إعداد (جوتز هوبكنز) ومقياس التوافق، انتهى بأنه لا توجد فروق بين الجنسين سواء في الشعور بالمعاناة النفسية أو الاكتئاب. وقام (بارتل ورينولدز) بدراسة مقارنة لاكتئاب وتقدير الذات على عينة من الأطفال المتفوقين أكاديمياً وغير المتفوقين أكاديمياً، وقد تم اختيار العينتين من الصف الرابع والخامس الدراسي من الجنسين، وتم تطبيق مقاييس الاكتئاب وتقدير الذات على العينتين.

وانتهت إلى أن الأطفال المتفوقين أكاديمياً لا يختلفون على مستويات تقدير الذات أو الاكتئاب عن نظراتهم غير المتفوقين أكاديمياً وتبين أيضاً أن الذكور المتفوقين أكاديمياً أقل في مستويات تقدير الذات وأكثر اكتئاباً من الإناث. وبدراسة تأثير الجنس على العلاقة بين الانفصال النفسي والاكتئاب والتوافق الدراسي، انتهى (لوبنز) إلى أن الذكور أكثر استقلالاً عن والديهم من الإناث، كما توجد علاقة دالة وسالبة بين الانفصال النفسي وكل من الاكتئاب والتوافق الدراسي بالنسبة لعينة الذكور، بينما وجدت علاقة دالة وموجبة بين الانفصال النفسي وكل من الاكتئاب والتوافق الدراسي بالنسبة لعينة الإناث. وانتهت (بارون وبيرون) بتطبيق مقياس بيك للاكتئاب على عينة من الذكور والإناث المراهقين إلى أن الإناث أكثر اكتئابا من الذكور. وتوصل (لند) إلى أنه لم توجد فروق في الأعراض الاكتئابية بين الرجال والنساء المطلقين كبار السن باستخدام مقياس بيك للاكتئاب.

وقام (موكسنيس) بدراسة الآلام النفسية والصعوبات التي تواجه كلا من الرجال والنساء عند مواجهة الطلاق، وتكونت عينة الدراسة من 50 رجلاً مطلقاً و 44 امرأة مطلقة وقد تم إجراء مقابلات شخصية على هذه العينة للتعرف على استجابات الاكتئاب والحزن والغضب والأدوية المستخدمة سواء كانت منبهات أو مسكنات وتاريخ المرض وتكرار الغياب عن العمل وبينت النتائج أن النساء أكثر اكتئابا وحزناً وغضباً أثناء اجراءات الطلاق من الرجال. وفي الدراسة التي قام بها (نيزو ونيزو) للتعرف على المعاناة النفسية وحل المشكلات واستجابات

المحاكاة والفروق في الأدوار الجنسية بين مجموعتين من الأفراد وقد اتسمت المجموعة الأولى بأنها أكثر ذكورة بينما اتسمت المجموعة الثانية بأنها أقل ذكورة. وتم تطبيق الأدوات النفسية الآتية عليهما: مقياس بيك للاكتئاب ومقياس قلق السمة. وانتهت النتائج إلى أنه لم توجد فروق بين المجموعتين في المعاناة النفسية، بينما توجد فروق في الاكتئاب والقلق لصالح الأفراد ذوي الذكورة المنخفضة.

ويتضح من العرض السابق بأن هناك بعض الدراسات والبحوث لم تبين فروقاً بين الذكور والإناث في الاكتئاب مثل الدراسات التالية (كنج 1983 (وناجلبرج 1983) (ديفولت ودامبروت 1983) وبريسون وبيلون 1984) (هيميلفارب 1984) (ولوبن 1985) (وفينسون 1984) (ولند 1986) وبينت دراسات أخرى أن الإناث أكثر اكتئاباً من الذكور مثل دراسات (جالفر 1983) (ونايت 1984) وشينووفونابيكي 1984) ·وسوا ولستمان 1984) وشميت 1984) (وشتين وسانفيليبو 1985) (وشانفيد وبينجامين 1985) (ولويز 1986) (وبارون وبيرون 1986) (وموكسينسس) (ونيزو ونيزو 1987) وبينت دراسات أخرى أن الذكور أكثر اكتئاباً من الإناث مثل دراسة (بارتل ورينولدز 1986).

ويرجع الباحث الحالي هذا التعارض في نتائج البحوث والدراسات السابقة إلى أن معظم هذه الدراسات ربما افترضت أن متغير الاكتئاب النفسي أحادي البعد وليس متعدد الأبعاد مع أن هناك بعض الدراسات حاولت الكشف عن طبيعة متغير الاكتئاب النفسي سواء ما إذا كان أحادي البعد أو متعدد الأبعاد. ومن هذه الدراسات الدراسة التي قام بها (بيشوت ولبرير عام 1964 نقلاً عن بيك بتطبيق مقياس بيك للاكتئاب بعد ترجمته إلى اللغة الفرنسية) على عينة قوامها 135 مفحوصاً وقد أمكن الوصول إلى العوامل الأربعة الآتية بعد التدوير المتعامدة: الاكتئاب الحيوي - تحقير الذات - التشاؤم - الانتحار - عدم الحسم - الكف.

وبناء على الدراسات السابقة فإن عدم وجود فروق دالة إحصائياً بين الذكور والإناث في متغير الاكتئاب النفسي في بعض الدراسات والبحوث السابقة ربما تعكس حقيقة أن هذه الدراسات اعتبرت الاكتئاب النفسي أحادي البعد. ومن ثم يهدف هذا البحث إلى الكشف عن البنية العاملية بين الذكور والإناث في متغير الاكتئاب النفسي. لذا يفترض البحث بأن هناك اختلافاً في تنظيم البنية العاملية للاكتئاب النفسي بين الذكور والإناث.

منهج البحث:

1 - **مقياس التقدير الذاتي للاكتئاب:**

قام (زونج) بتصميم مقياس التقدير الذاتي للاكتئاب وقد مر بناء المقياس بخطوتين أساسيتين أولاهما:

- استخدام محكات التشخيص الكلينيكي من أجل الوصول إلى الخصائص الاكتئابية، وهذه الخصائص هي أثر الانتشار أو التعميم والحالات المصاحبة الفسيولوجية والحالات المصاحبة النفسية وبعد تحديد هذه المحكات التشخيصية كان الهدف من الخطوة الثانية بناء مقياس على هذه الأعراض. ومن أجل تحقيق هذا الهدف استعان زونج بالسجلات اللفظية التي أمكن الحصول عليها من خلال المرضى الاكتئابيين وبعض العبارات التي تقيس الاكتئاب. ويتكون المقياس في صورته النهائية من عشرين عبارة مدرجة على مسطرة مكونة من أربع نقاط كالتالي: قليل من الوقت، بعض الوقت، جزء كبير من الوقت، معظم الوقت.

وقام الباحث الحالي بترجمة النسخة الأصلية من مقياس التقدير الذاتي للاكتئاب من إعداد زونج ثم عرض الترجمة على اثنين من أساتذة علم النفس للاستفادة من مراجعتهما للترجمة.

1 - **ثبات مقياس التقدير الذاتي للاكتئاب:**

قام الباحث بإيجاد ثبات مقياس التقدير الذاتي للاكتئاب باستخدام تكنيك معامل ألفا لكرونباخ على عينة مكونة من 70 طالباً وطالبة في كليتي التربية والدراسات الإنسانية في جامعة الأزهر من الفرقة الأولى في شعبتي الكيمياء والطبيعة والاجتماع. ووصل المتوسط الحسابي لأعمار العينة إلى 19,65 وبانحراف معياري قدره 1,21 وقد بلغ معامل الفا لكرونباخ 0,76 وهو دال إحصائياً عند مستوى 0,01 .

2- **صدق مقياس التقدير الذاتي للاكتئاب:**

قام زونج بإيجاد الصدق الكلينيكي لمعرفة صدق مقياس التقدير الذاتي للاكتئاب وذلك بواسطة تطبيقه على عينة مكونة من خمسين مريضاً يعانون من الاضطرابات الاكتئابية. وقد حصلت هذه العينة على نسب تتراوح ما بين 0,63 و 0,90 بمتوسط مقداره 0,74 وقام الباحث الحالي بإيجاد الصدق التلازمي لمقياس التقدير الذاتي للاكتئاب مع تطبيقه على المقاييس

التالية على عينة الثبات التي سبقت الإشارة إليها: مقياس بيك للاكتئاب (الصورة الأصلية) ومقياس بيك للاكتئاب (الصورة المختصرة) من إعداد غريب عبد الفتاح غريب (1985) ومقياس الانقباض المشتق من اختبار الشخصية المتعدد الأوجه (لويس كامل مليكة 1966) وصلت معاملات الارتباط بين مقياس التقدير الذاتي للاكتئاب والمقاييس التالية: مقياس بيك للاكتئاب (الصورة الأصلية) ومقياس بيك للاكتئاب (الصورة المختصرة) ومقياس الانقباض المشتق من اختبار الشخصية المتعدد الأوجه على التوالي 0.69,0.71,0.74 ، وكلها معاملات دالة عند مستوى 0,01.

ب - عينة البحث:

تكونت عينة البحث الحالي من 200 طالباً وطالبة (مائة طالب ومائة طالبة) من كليتي التربية والدراسات الإنسانية في جامعة الأزهر بالفرقة الأولى في شعبتي الدراسات الإسلامي وعلم الاجتماع وتراوحت أعمار العينة ما بين 18 - 21 سنة، بمتوسط حسابي قدره 20,15 سنة وانحراف معياري مقداره 1,76 .

ج - إجراء البحث:

قام الباحث بتطبيق مقياس التقدير الذاتي للاكتئاب من إعداد زونج على مجموعات من الذكور والإناث وقد استغرق تطبيق المقياس حوالي عشر دقائق وبعد الانتهاء من تطبيق المقياس قام الباحث بتصحيح الإجابات بناء على مفتاح التصحيح الذي أعده زونج ثم استخدمت الأساليب الإحصائية الآتية: المتوسط الحسابي والانحراف المعياري والتحليل العاملي وخاصة طريقة المكونات الأساسية لهوتلنج واستعان الباحث بالحاسب الآلي للحصول على نتائج دقيقة.

نتائج البحث:

اولاً عينة الذكور:

تم حساب المصفوفة الارتباطية (20 × 20) لمتغيرات البحث ثم أجري التحليل العاملي من الدرجة الأولى بطريقة المكونات الأساسية من إعداد هوتلنج وقد أمكن الحصول على ثمانية عوامل من الدرجة الأولى (الجذر الكامن لهذه العوامل اكبر من الواحد الصحيح) تضمنت

63,3% من حجم التباين الكلي وكانت نسبة تباين كل عامل من العوامل الثمانية كالآتي: 16.2%,8.9%,8.3%,7.0%6.4%,5.8%,5.7%,5.1% ويوضح جدول (1) تشبعات العوامل الثمانية قبل التدوير، ثم تم تدوير هذه العوامل بطريقة الفاريماكس لكايزر ولعدم وجود محك معين يحدد الخطأ المعياري لتشبع الأعراض الاكتئابية على العوامل فقد أخذ بمحك كايزر وهو اعتبار التشبعات التي تصل إلى 0,3 فأكثر تشبعات دالة ويوضح جدول (2) تشبعات العوامل الثمانية بعد تدويرها تدويراً متعامداً.

ثانياً : عينة الإناث:

أيضاً تم إجراء الخطوات نفسها على عينة الإناث التي سبق الإشارة إليها في عينة الذكور، وقد أمكن الحصول على تسعة عوامل من الدرجة الأولى (الجذر الكامن لهذه العوامل أكبر من الواحد الصحيح) تضمنت 67% من حجم التباين الكلي. وكانت نسبة تباين كل عامل من هذه العوامل التسعة كالتالي: 13.2% ,8.8% , 7.2% , 6.8% , 6.6% , 6.2% , 5.5% , 5.1% ويوضح جدول (3) تشبعات العوامل التسعة قبل التدوير وقد تم تدوير هذه العوامل بطريقة الفاريماكس لكايزر وقد أخذ بمحك كايزر أيضاً لتحديد الخطأ المعياري لتشبع الأعراض الاكتئابية على العوامل. ويوضح جدول (4) تشبعات العوامل التسعة بعد تدويرها بطريقة الفاريماكس.

جدول (1) التحليل العاملي من الدرجة الأولى للاكتئاب النفسي قبل التدوير

الأعراض الاكتئابية	العامل الأول	العامل الثاني	العامل الثالث	العامل الرابع	العامل الخامس	العامل السادس	العامل السابع	العامل الثامن	نسب الشيوع
الحزن واليأس	,33	.03-	.18	.13	.41-	.32	.48	.15	1.0-
نوبات البكاء	.37	.10	.09	.19-	.25	.52-	.44	.1-	
التقلب المزاجي	.35	.35-	.10	.25	.45	.23-	.00-	.01	1.0-
اضطراب النوم	.23	.19-	.05	.09-	.04	.65	.22	.06-	1.0-
اضطراب الشهية إلى الطعام	.31	.16	.64	.18	.10	.06	.02-	.09	1.0-
فقدان الوزن	.17-	.08	.22	.05-	.45	.18	.43	.55	1.0-
فقدان الشهوة الجنسية	.27	.08-	.53	.02	.08	.20	.17-	.15-	1.0-
اضطراب المعدة والأمعاء	.40	.47	.13-	.02-	.12	.11	.28-	.32	1.0-
خفقان القلب	.36	.02	.14	.58	.01	.05	.13	.15-	1.0-
الإجهاد	.55	.25	.04	.13-	.40	.24	.15	.07-	1.0-
الاهتياج أو الإثارة	.46	.01	.09	.26-	.08	.05	.04	.48-	1.0-
الشعور بالإعاقة	.33	.18	.10-	.45	.06	.11	.15	.02-	1.0-
الارتباك	.46	.33	.26-	.17-	.31	.07	.03-	.05-	1.0-
الشعور بالفراغ	.56	.28	.28-	.22-	.03	.10-	.15	.18-	1.0-
الإحساس باليأس	.58	.16-	.03	.20-	.09	.13-	.30	.06-	1.0-
التردد	.07	.20	.53	.32-	.22	.24	.15	.10-	1.0-
حدة الطبع	.27	.38	.29-	.19	.10	.34	.22-	.28-	1.0-
عدم الإحساس بالرضا	.32	.55	.12-	.28	.13	.16-	.05-	.08	1.0-
الحط من التقييم الشخصي	.35	.20	.15	.20-	.29	.40-	.09-	.19	1.0-
التفكير المستمر في الانتحار	.24	.52	.11-	.43-	.40	.02-	.10-	.02	1.0-
الجذور الكامنة	3.24	1.79	1.65	1.40	1.28	1.16	1.13	1.02	
نسب التباين	16.2	8.9	8.3	7-	6.4	5.8	5.7	5.1	63.3

جدول (2) التحليل العاملي من الدرجة الأولى للاكتئاب النفسي قبل التدوير (ن = 100 من الذكور)

الأعراض الاكتئابية	العامل الأول	العامل الثاني	العامل الثالث	العامل الرابع	العامل الخامس	العامل السادس	العامل السابع	العامل الثامن	نسب الشيوع
الحزن واليأس	.05	.27	.19	.38	.06-	.04	.59-	.16	.62
نوبات البكاء	.03	.05	.04-	.29	.78	.13	.00-	.09	.72
التقلب المزاجي	.07	.05	.48	.42-	.32	.01	.15	.10	.55
اضطراب النوم	.14	.33	.00	.01	.01	.14	.12-	.74	.71
اضطراب الشهية إلى الطعام	.01	.02	.18	.05	.17	.76	.14	.12-	.67
فقدان الوزن	.01	.70-	.03	.13-	.02	.04	.02	.12-	.52
فقدان الشهوة الجنسية	.25-	.06	.18	.18-	.35	.41	.30	.18	.55
اضطراب المعدة والأمعاء	.31	.10	.07	.24-	.71	.16-	.09	.14	.73
خفقان القلب	.04	.17	.74	.10	.06-	.09	.02	.06-	.60
الإجهاد	.62	.20	.23	.34-	.19	016-	.05-	.20-	.69
الاهتياج أو الإثارة	.49	.45	.02-	.30	.03	.27	.06-	.23	.66
الشعور بالإعاقة	.02-	.10-	.59	.08	.10-	.18	.41-		
الارتباك	.17	.73	.01	.11-	.05	.31-	.12-	.02-	.61
الشعور بالفراغ	.75	.20	.06	.10	.01	.08	.04	.00-	.62
الإحساس باليأس	.39	.34	.25	.14-	.06	.12	.13-	.53	.66
التردد	.23	.20-	.03	.04-	.22-	.66	.11-	.02	.59
حدة الطبع	.18	.10	.21	.78	.13	.04-	.05-	.08	.72
عدم الإحساس بالرضا	.47	.16-	.44	.34	.03	.12-	.37	.12-	.72
الحط من التقييم الشخصي	.07	.23	.04	.06	.08-	.11	.76	.15	.68
التفكير المستمر في الانتحار	.64	.15-	.20-	.21	.19	.20	.20	.02	.63
الجذور الكامنة	3.24	1.79	1.65	1.40	1.28	1.16	1.12	1.02	
نسب التباين	16.2	8.9	8.3	7-	6.4	5.8	5.7	5.1	63.3

جدول (3) التحليل العاملي من الدرجة الأولى للاكتئاب النفسي قبل التدوير (ن = 100 من الإناث)

الأعراض الاكتئابية	العامل الأول	العامل الثاني	العامل الثالث	العامل الرابع	العامل الخامس	العامل السادس	العامل السابع	العامل الثامن	العامل التاسع	نسب الشيوع
الحزن واليأس	.44	.06-	.07-	.18-	.16-	.06-	.53	.08	.22	1-
نوبات البكاء	.42	.12-	.08	.45-	.12	.32	.09-	.20	.05-	1-
التقلب المزاجي	.26	.06	.45-	.45	.07	.22-	.12	.38-	1-	
اضطراب النوم	.17	.41	.26	.08-	.01-	.46	.04-	.45	.12-	1-
اضطراب الشهية إلى الطعام	.13	.13	.05	.20-	.58	.17-	.35	.22	1-	1-
فقدان الوزن	.8-	.20	.35	.36	.22-	.01-	.63	.15	.12-	1-
فقدان الشهوة الجنسية	.43	.29	.16	.12	.28	.05-	.18-	.29-	.12	1-
اضطراب المعدة والأمعاء	.32	.14	.56-	.8-	.24-	.06	.18-	.11	.27	1-
خفقان القلب	.25	.04	.19-	.12	.28	.27	.24	.44-	.01	
الإجهاد	.47	.39	.13	.47	.06	.08	.00	.09-	.38	1-
الاهتياج أو الإثارة	.29	.23	.11-	.18	.32	.50-	.35	.21	.20	1-
الشعور بالإعاقة	.41	.44-	.18-	.12	.22	.09-	.09	.37	.1	
الارتباك	.54	.08	.17-	.02-	.45-	.18	.04	.20-	.12	1-
الشعور بالفراغ	.51	.49	.15	.01-	.26-	.16-	.00	.08-	.05	1-
الإحساس باليأس	.62	.15	.12	.03	.25-	.13-	.05-	.34-	.21	1-
التردد	.08	.41	.44	.42-	.09	.15-	.06-	.10-	.05	1-
حدة الطبع	.13	.20-	.30	.33	.08	.51	.29-	.24-	.09	1-
عدم الإحساس بالرضا	.12	.66-	.14	.04	.33-	.07-	.18	.11-	.16	1-
الحط من التقييم الشخصي	.52	.13-	.14	.34-	.23-	.06	.32	.25-	1-	
التفكير المستمر في الانتحار	.11	.28-	.54	.15-	.23	.18-	.39	.16-	1-	
الجذور الكامنة	2.64	1.76	1.25	1.45	1.36	1.31	1.25	1.09	1.02	
نسب التباين	13.2	808	7.6	7.2	6.8	6.6	6.2	5.5	5.1	67.00

جدول (4) التحليل العاملي من الدرجة الأولى للاكتئاب النفسي بعد التدوير (ن = 100 من الإناث)

الأعراض الاكتئابية	العامل الأول	العامل الثاني	العامل الثالث	العامل الرابع	العامل الخامس	العامل السادس	العامل السابع	العامل الثامن	العامل التاسع	نسب الشيوع
الحزن واليأس	.00-	.37	.20	.36	.29	.02	.10-	.01-	.45	.60
نوبات البكاء	.02	.40	.21	.09	.19	.48	.14-	.00-	.26	.57
التقلب المزاجي	.15	.05	.06-	.31	.04-	.26	.25	.72	.07	.70
اضطراب النوم	.05	.01	.12	.05	.06-	.80	.06	.0.-	.15	.70
اضطراب الشهية إلى الطعام	.14	.05	.11	.08-	.80	.02-	.10	.08	.04	.69
فقدان الوزن	.01-	.09	.11-	.18-	.03-	.07	.08-	.04	.85	.79
فقدان الشهوة الجنسية	.61	.01-	.03-	.10-	.27	.07	.21	.07	.13-	.52
اضطراب المعدة والأمعاء	.05	.05	.06	.74	.13-	.07	.18	.06	.10-	.62
خفقان القلب	.02	.03	.07	0.0-	.24	.34	.23-	.73	.03-	.73
الإجهاد	.59	.23-	.18	.16	.03	.24	.36	.01-	.37	.77
الاهتياج أو الإثارة	.08	.08	.02	.07	.07	.01	.87	.05	.09-	.79
الشعور بالإعاقة	.04	.04	.85	.21	.01-	.13	.12	.09	.08-	.65
الارتباك	.49	.28	.02-	.45	.12-	.02	.27-	.12	.07	.62
الشعور بالفراغ	.25	.54	.44	.04	.13-	.20-	.07-	.1-	.09	.63
الإحساس باليأس	.70	.36	.09-	.12	.06	.11-	.04-	.01	.04	.66
التردد	.17	.16	.35-	.14-	.36	.23	.09	.45-	.02-	.59
حدة الطبع	.44	.22-	.35	.31-	.26-	.23	.24-	.04	.18-	.67
عدم الإحساس بالرضا	.11-	.12	.67	.28-	.20	.32-	.06-	.03-	.02	.65
الحط من التقييم الشخصي	.06	.78	.01-	.01	.06	.12	.12	.05	.09-	.65
التفكير المستمر في الانتحار	.07	.39	.13	.54-	.46	.04	.27	.01	.20	.79
الجذور الكامنة	2.64	1.76	1.25	1.45	1.36	1.13	1.25	1.09	1.02	
نسب التباين	13.2	8.8	7.2	6.8	6.6	6.2	5.5	5.1	.67-	

مناقشة نتائج البحث

أولاً : عينة الذكور:

عند فحص العوامل من الدرجة الأولى لعينة الذكور (جدول 2) نجد ما يلي:

تشبعات العامل الأول:

الأعراض الاكتئابية	التشبعات
اضطراب المعدة والأمعاء	.31
الإجهاد	.62
الاهتياج أو الإثارة	.49
الشعور بالفراغ	.75
الإحساس باليأس	.39
عدم الإحساس بالرضا	.47
التفكير المستمر في الانتحار	.64

تم تشبع العامل الأول بالأعراض الاكتئابية التالية:

اضطراب المعدة والأمعاء (31.) الإجهاد (62.) الاهتياج أو الإثارة (49.) الشعور بالفراغ (75.) الإحساس باليأس (39.) عدم الإحساس بالرضا (47.) التفكير المستمر في الانتحار (64.) وتم تسمية هذا العامل بناء على أعلى تشبعات الأعراض الاكتئابية، الشعور بالفراغ.

تشبعات العامل الثاني:

الأعراض الاكتئابية	التشبعات
اضطراب النوم	.33
فقدان الوزن	-.70
الاهتياج أو الإثارة	.45
الارتباك	.73
الإحساس باليأس	.34

تم تشبع العامل الثاني بالأعراض الاكتئابية التالية:

اضطراب (33.) فقدان الوزن (70.) الاهتياج أو الإثارة (45.) الارتباك (73.) الإحساس باليأس (34.) وتم تسمية هذا العامل بناء على أعلى تشبعات الأعراض الاكتئابية، الارتباك.

تشبعات العامل الثالث:

الأعراض الاكتئابية	التشبعات
التقلب المزاجي	.48
خفقان القلب	.74
الشعور بالإعاقة	.59
عدم الإحساس بالرضا	.44

تم تشبع العامل الثالث بالأعراض الاكتئابية التالية:

التقلب المزاجي (48.) خفقان القلب (74.) الشعور بالإعاقة (59.) عدم الإحساس بالرضا (44.) وتم تسمية هذا العامل بناء على أعلى تشبعات الأعراض الاكتئابية: خفقان القلب.

تشبعات العامل الرابع:

الأعراض الاكتئابية	التشبعات
الحزن واليأس	.38
التقلب المزاجي	.42-
الإجهاد	.34-
الاهتياج أو الإثارة	.30
حدة الطبع	.78
عدم الإحساس بالرضا	.34

تشبع العامل الرابع بالأعراض الاكتئابية التالية:

الحزن واليأس (38.) التقلب المزاجي (-42.) الإجهاد (-34.(الاهتياج أو الإثارة (30.) حدة الطبع (78.) عدم الإحساس بالرضا (34.) وتم تسمية هذا العامل بناء على أعلى تشبعات الأعراض الاكتئابية: حدة الطبع.

تشبع العامل الخامس:

الأعراض الاكتئابية	التشبعات
نوبات البكاء	.78
التقلب المزاجي	.32
نقصان الشهوة الجنسية	.35
اضطراب المعدة والأمعاء	.71

تشبع العامل الخامس بالأعراض الاكتئابية التالية:

نوبات البكاء (78.) التقلب المزاجي (32.) نقصان الشهوة الجنسية (35.) اضطراب المعدة والأمعاء (71.) وتم تسمية هذا العامل بناء على أعلى تشبعات الأعراض الاكتئابية: نوبات البكاء.

تشبع العامل السادس:

الأعراض الاكتئابية	التشبعات
اضطراب الشهية إلى الطعام	.76
نقصان الشهوة الجنسية	.41
التردد	.66

تشبع العامل السادس بالأعراض الاكتئابية التالية:

اضطراب الشهية إلى الطعام (76.) نقصان الشهوة الجنسية (41.) التردد (66.) وتم تسمية هذا العامل بناء على أعلى تشبعات الأعراض الاكتئابية: اضطراب الشهية إلى الطعام.

تشبع العامل السابع:

الأعراض الاكتئابية	التشبعات
الحزن واليأس	.59-
نقصان الشهوة الجنسية	.30
عدم الإحساس بالرضا	.37
الحط من التقييم الشخصي	.76

تشبع العامل السابع بالأعراض الاكتئابية التالية:

الحزن واليأس (-59.) نقصان الشهوة الجنسية (30.) عدم الإحساس بالرضا (37.) الحط من التقييم الشخصي (76.) وتم تسمية هذا العامل بناء على أعلى تشبعات الأعراض الاكتئابية: الحط من التقييم الشخصي.

تشبع العامل الثامن:

الأعراض الاكتئابية	التشبعات
اضطراب النوم	.74
الإحساس باليأس	.53

تشبع العامل الثامن بالأعراض الاكتئابية التالية:

اضطراب النوم (-74.) الإحساس باليأس (53.) وتم تسمية هذا العامل بناء على أعلى تشبعات الأعراض الاكتئابية: الإحساس باليأس.

ونجد أن الذكور يتسمون بالأعراض الاكتئابية التالية: الشعور بالفراغ، الارتباك، خفقان القلب، حدة الطبع، نوبات البكاء، اضطراب الشهية إلى الطعام، والحط من التقييم الشخصي، الإحساس باليأس.

ثانياً : عينة الإناث:

عند فحص العوامل المستخرجة من التحليل العاملي من الدرجة الأولى لعينة الإناث (جدول 3) نجد ما يلي:

تشبعات العامل الأول:

الأعراض الاكتئابية	التشبعات
الإجهاد	.59
الارتباك	.49
الإحساس باليأس	.70
حدة الطبع	.44

تشبع العامل الأول بالأعراض الاكتئابية التالية:

نقصان الشهوة الجنسية (61.) الإجهاد (59.) الارتباك (49.) الإحساس باليأس (70.) حدة الطبع (44.) وتم تسمية هذا العمل بناء على أعلى تشبعات الأعراض الاكتئابية: الإحساس باليأس.

تشبعات العامل الثاني:

الأعراض الاكتئابية	التشبعات
الحزن واليأس	.37
نوبات البكاء	.40
الشعور بالفراغ	.54
الإحساس باليأس	.36
الحط من التقييم الشخصي	.78
التفكير المستمر في الانتحار	.39

تشبع العامل الثاني بالأعراض الاكتئابية التالية:

الحزن واليأس (37.) نوبات البكاء (40.) الشعور بالفراغ (54.) الإحساس باليأس (36.) الحط من التقييم الشخصي (78.) التفكير المستمر في الانتحار (39.) وتم تسمية هذا العامل بناء على أعلى تشبعات الأعراض الاكتئابية: الحط من التقييم الشخصي.

تشبعات العامل الثالث:

الأعراض الاكتئابية	التشبعات
الشعور بالإعاقة	.75
الشعور بالفراغ	.44
التردد	-.35
حدة الطبع	.35
عدم الإحساس بالرضا	.67

تشبع العامل الثالث بالأعراض الاكتئابيةالتالية:

الشعور بالإعاقة (75.) الشعور بالفراغ (44.) التردد (-35.) حدة الطبع (35.) عدم الإحساس بالرضا (67.) وتم تسمية هذا العامل بناء على أعلى تشبعات الأعراض الاكتئابية: الشعور بالإعاقة.

تشبعات العامل الرابع:

الأعراض الاكتئابية	التشبعات
الحزن واليأس	.36
اضطراب المعدة والأمعاء	.74
الارتباك	.45
حدة الطبع	.31
التفكير المستمر في الانتحار	.54

تشبع العامل الرابع بالأعراض الاكتئابية التالية:

الحزن واليأس (36.) اضطراب المعدة والأمعاء (74.) الارتباك (45.) حدة الطبع (31.) التفكير المستمر في الانتحار (54.) وتم تسمية هنا العامل بناء على أعلى تشبعات الأعراض الاكتئابية: اضطراب المعدة والأمعاء.

تشبعات العامل الخامس:

الأعراض الاكتئابية	التشبعات
اضطراب الشهية إلى الطعام	.80
التردد	.36
التفكير المستمر في الانتحار	.46-

تشبع العامل الخامس بالأعراض الاكتئابية التالية:

اضطراب الشهية إلى الطعام (80.) التردد (36.) التفكير المستمر في الانتحار (-46.) وتم تسمية هذا العامل بناء على أعلى تشبعات الأعراض الاكتئابية: اضطراب الشهية إلى الطعام.

تشبعات العامل السادس:

الأعراض الاكتئابية	التشبعات
نوبات البكاء	.48
اضطرابات النوم	.80
خفقان القلب	.34

تشبع العامل السادس بالأعراض الاكتئابية التالية:

نوبات البكاء (.48) اضطراب النوم (.80) خفقان القلب (.34) وتم تسمية هذا العامل بناء على أعلى تشبعات الأعراض الاكتئابية: اضطراب النوم.

تشبعات العامل السابع:

الأعراض الاكتئابية	التشبعات
الإجهاد	.36
الاهتياج أو الإثارة	.87

تشبع العامل السابع بالأعراض الاكتئابية التالية:

الإجهاد (.36) الاهتياج أو الإثارة (.87) وتم تسمية هذا العامل بناء على أعلى تشبعات الأعراض الاكتئابية: الاهتياج أو الإثارة.

تشبعات العامل الثامن

الأعراض الاكتئابية	التشبعات
التقلب المزاجي	.72
خفقان القلب	.73
التردد	-.45

تشبع العامل الثامن بالأعراض الاكتئابية التالية:

التقلب المزاجي (.72) خفقان القلب (.73) التردد (-.45) وتم تسمية هذا العامل بناء على أعلى تشبعات الأعراض الاكتئابية: خفقان القلب.

تشبعات العامل التاسع:

الأعراض الاكتئابية	التشبعات
الحزن واليأس	.45
فقدان الوزن	.85
الإجهاد	.37

تشبع العامل التاسع بالأعراض الاكتئابية التالية:

الحزن واليأس (.45) فقدان الوزن (.85) الإجهاد (.37) وتم تسمية هذا العامل بناء على أعلى تشبعات الأعراض الاكتئابية: فقدان الوزن.

وبناء على ما سبق : يتسم الإناث بالأعراض الاكتئابية الآتية:

الإحساس باليأس، الحط من التقييم الشخصي، الشعور بالإعاقة، اضطراب المعدة والأمعاء، اضطراب الشهية إلى الطعام، اضطراب النوم، الاهتياج أو الإثارة، خفقان القلب، فقدان الوزن.

ثالثاً : الفروق بين الذكور والإناث:

أن تنظيم العاملية للأعراض الاكتئابية لعينة الذكور يختلف عن تنظيم البينة العاملية للأعراض الاكتئابية لعينة الإناث وتبين من جدول (2) أن أعلى التشبعات الاكتئابية التي يتسم بها الذكور من اعلى التشبعات إلى أدناها هي:

نوبات البكاء (.78) حدة الطبع (.78) اضطراب الشهية إلى الطعام (.76) الحط من التقييم (.76) الشعور بالفراغ (.75) خفقان القلب (.74) الارتباك (.73) الإحساس باليأس (.53) .

كما تبين من جدول (4) أن أعلى التشبعات للأعراض الاكتئابية التي تتسم بها عينة الإناث من أعلى التشبعات إلى أدناها هي: الاهتياج أو الإثارة (.87) فقدان الوزن (.85) اضطراب النوم (.80) اضطراب الشهية إلى الطعام (.80) الحط من التقييم الشخصي (.78) الشعور بالإعاقة (.75) اضطراب المعدة والأمعاء (.74) خفقان القلب (.73) الإحساس باليأس (.70) .

وبالرغم من اختلاف البيئة العاملية بين مجموعتي الذكور والإناث في الأعراض الاكتئابية، إلا أن هناك بعض الأعراض الاكتئابية التي تتسم بها المجموعتين وهي ما يلي:

اضطراب الشهية إلى الطعام، الحط من التقييم الشخصي، خفقان القلب، الإحساس باليأس ونستطيع التوقع بوجود فروق بين هذه الأعراض الاكتئابية بين المجموعتين بناء على التشبعات العاملية فمثلاً الإناث أكثر اضطراباً في الشهية إلى الطعام وخطأ في التقييم الشخصي وإحساساً باليأس من الذكور بينما الذكور أكثر خفقاناً في القلب من الإناث وعليه تؤيد هذه النتيجة نتائج بعض الدراسات والبحوث السابقة التي انتهت بأن الإناث أكثر اكتئاباً من الذكور مثل الدراسات التالية: (جالفر) (نايت) (شميت) (لوبز) (موكسنيس).

وربما ترجع هذه النتيجة القائلة بأن الإناث أكثر اكتئاباً من الذكور إلى أننا ما زلنا في مجتمعنا الشرقي نعطي للأنثى فرصاً أقل حرية للتعبير عن نفسها ولممارسة أنشطتها المختلفة والدفاع عن حقوقها المتعددة ولمحاولة تغير نظرة المجتمع إليها بأنها (إنسان من الدرجة الثانية) كما أنها لا تستطيع أن تسلك سلوكاً أو تتصرف تصرفاً الا بالعودة إلى الأقوى وهذا الانطباع مما لا شك فيه يؤدي إلى مزيد من الإحساس بالإحباط والحزن واليأس مما يجعل الأنثى عرضة للأعراض الاكتئابية.

بالإضافة إلى ذلك نجد أن أكثر العوامل تشبعاً لعينة الذكور هي:

نوبات البكاء وحدة الطبع، ولعينة الإناث الاهتياج وفقدان الوزن وربما يعزو هذا إلى الواقع الاجتماعي الذي يعيش فيه الجنسان، فعند تحليل هذا الواقع نجده واقعاً يدعو إلى المزيد من الاغتراب والعزلة والبعد عنه واليأس والتشاؤم منه لأنه واقع مليء بالتناقضات والأضداد وانقلبت فيه الموازين الأخلاقية وتصدعت فيه القيم كما أنه واقع غير مستقر شأنه شأن التقلبات المناخية وربما يرجع السبب في ذلك إلى عوالم أخرى متعددة ولكن جملة معايشة هذا الواقع تجعل كل طرف سواء كان ذكراً أو انثى عرضة للاكتئاب النفسي، ويرى الباحث الحالي من خلال هذه النتائج أنها ربما تفتح مجالات بحوث أخرى للكشف عن العوامل الاجتماعية المتعددة المسببة للأعراض الاكتئابية.

(14) دراسة "محمود أبو النيل":

الفروق بين الجنسين في الاتجاه نحو شعوب العالم في ضوء المستوى الاجتماعي الاقتصادي لعينة من طلاب الجامعات المصرية.

الأهمية والمشكلة: اتسعت البحوث المتعلقة بالفروق بين الجنسين فشملت كافة العوامل النفسية من قدرات ميول واتجاهات وسمات شخصية، ولقد بينت تلك البحوث في ذلك الجانب الأخير وجود فروق بين الجنسين في النواحي الانفعالية فالرجال أكثر ثباتاً من النساء وأنهم أكثر تعرضاً للعصاب. الخ.

كذلك بينت اختبارات الميول والاتجاهات وجود فروق دالة بين الجنسين. والبحوث في هذا الجانب اقتصرت على قياس الفروق بين الجنسين في الاتجاه نحو موضوعات معينة كالموضوعات الاجتماعية أو الجمالية أو الاقتصادية أو نحو الذكورة والأنوثة إلا أن دراسة نيوكمب على طالبات كلية بنجتون قد أخذت في اعتبارها دراسة الاتجاه نحو الاتحاد السوفيتي فقط إلى جانب الاتجاه نحو بعض الموضوعات السياسية والاقتصادية.

ولكن هذه الدراسة لم تتعرض في الوقت نفسه للفروق بين الجنسين. كذلك فإن دراسة كانز وكنت عن التعميمات اللفظية والتعصب والتي قاسا فيها الاتجاه نحو شعوب العالم ثم يتعرضا لمسألة الفروق بين الجنسين أو المستوى الاجتماعي الاقتصادي. هذا بالإضافة إلى أن البحوث على المستوى القومي سارت في الإتجاه نفسه، فبحث قياس وتشخيص الروح المعنوية لدى العمال الصناعيين تم فيه قياس اتجاه العمال نحو الأجور والخدمات التي تقدم للعاملين وطريقة المعاملة... الخ وسارت دراسة سيد عبد العال على العمال في مجموعة من الشركات الصناعية في الإتجاه نفسه وأخيراً سار أيضاً في الإتجاه نفسه بحث سيكولوجية الشائعات. ويتضح أن هذه البحوث لم تخرج عن حدود قياس الاتجاه نحو الموضوعات الداخلية، ويبدو أن السبب في ذلك يكمن في أن الأحداث الداخلية كانت من الإلحاح وضرورة البحث بحيث استغرقت أنوات EGOS جميع الباحثين فيجدون أنفسهم أمام مسؤولية توجيه أبطالهم نحو المشاكل الداخلية المرتبطة بزيادة الإنتاج وغيره من المشاكل عن دراسة الاتجاه نحو شعوب العالم الخارجي. ولقد تناولنا في دراسة سابقة لنا علاقة المستوى الاقتصادي الاجتماعي للطالب الجامعي باتجاهه نحو شباب العالم، وشملت عينة البحث طلاب الجامعة من الجنسين معاً ولم تستهدف دراسة الفروق بين الجنسين.

ولمشاركة المرأة للرجل في كافة أنشطة الحياة السياسية والاجتماعية والاقتصادية والتعليمية ومساواتها بالرجل في شغل كثير من الوظائف، صار من الملح أن تتجه بحوث علم النفس إلى معرفة النواحي التي يختلف فيها الجنسان فيما بينهما فهذه النواحي التي تكشف عنها هذه البحوث تفيد في التوجيه التعليمي والتوجيه المهني لكل من الجنسين إلى المهن والأعمال التي تتناسب مع اتجاهاتهم إلى جانب قدراتهم وسمات شخصيتهم وإلى نوع التعليم المناسب لذلك أيضاً ومن هذا المنطلق فإن الدراسة على طلاب الجامعة من الجنسين والذين يمثلون فئة الشباب الذين تعقد عليهم الأمة والشعوب آمالها في حمل نواة قيادتها في المستقبل تعتبر من ضرورات

البحث في أيامنا هذه التي تمر فيها الأمة العربية بمرحلة من التطور والتغير والتي هي من أهم مراحل حياتها تتبادل فيها المعرفة والعلم والتقدم التكنولوجي مع شعوب العالم الأخرى، وهي في الوقت نفسه في حاجة إلى التعرف إلى اتجاهات الشباب "قادة المستقبل". نحو شعوب العالم والتي تتبادل معها العلم والمعرفة ليفيد ذلك في رسم خطط المستقبل المتعلقة بالتعامل مع هذه الشعوب بناءاً على خريطة اتجاهات الشباب التي تتفتق عنها هذه البحوث، ليس ذلك فقط بل أن مثل هذا النوع من البحوث يقدم قضية السلام العالمي إذ أنه من المعروف أنه كلما تقاربت الشعوب في قيمها وعقائدها واتجاهاتها، كلما ازداد السلام بين بعضها البعض.

وذلك لأن مثل هذا النوع من البحوث عن الاتجاهات نحو شعوب العالم ليكشف لنا مجموعات الشعوب المتقاربة ومجموعات الشعوب المتباعدة من خلال البحث العلمي وليس من خلال التقديرات الرسمية، فالبحث العلمي يخاطب الشعوب مباشرة من خلال سبر أغوار قطاعات فيها، أما الرأي الرسمي فتدخل فيه الآراء والتعصبات واتجاهات القادة السياسية... الخ.

هدف البحث: يهدف البحث الحالي إلى التعرف على الفروق بين الجنسين في الاتجاه نحو شعوب العالم لدى طلاب الجامعات المصرية، كما يهدف إلى التعرف على الفروق في الاتجاه لدى مرتفعي ومنخفضي الدخل من الطلبة والطالبات كل على حدة.

المفاهيم: يقصد بالاتجاه في هذه الدراسة اتجاه التباعد الاجتماعي كما يقاس بمقياس بوجاردس للبعد الاجتماعي والتي تتمثل في تقبل أو رفض شعوب معينة بالنسبة لموضوعات الزواج والصداقة والزمالة في العمل والمواطنة.. الخ أما المستوى الاقتصادي الاجتماعي فنحن نتناوله هنا في حدود الدخل الشهري لوالد الطالب أو الطالبة سواء كان هذا الدخل راتباً شهرياً أو مالاً يأتيه عن طريق التجارة أو المقاولات أو الراتب الشهري إلى جانب أي دخول أخرى ثانية عن طريق عقار أو أرض زراعية، كذلك وضع في الاعتبار المهنة.

فروض البحث: تفترض هذه الدراسة فرضين أساسيين هما: (1) أن هناك فرقاً دالاً بين الطلبة والطالبات في الاتجاه نحو شعوب العالم (2) أن هناك فروقاً دالة بين ذوي الدخل المرتفع وذوي الدخل المنخفض من الطلبة والطالبات كل على حدة في الاتجاه نحو شعوب العالم".

أدوات البحث: استخدمنا مقياس البعد الاجتماعي لبوجاردس والذي أعده عام 1975 لقياس اتجاهات القبول والرفض نحو شعوب العالم فيما يتعلق بجوانب مثل: (1) اقبل علاقة

متينة بالزواج معهم (2) اقبلهم في النادي الذي أنتمي اليه كأصدقاء (3) اقبلهم في نفس الشارع الذي أعيش فيه كجيران (4) اقبلهم كمواطنين في نفس القطر. (5) اقبلهم كموظفين في مثل عملي في القطر نفسه وكانت البلاد التي اخترناها لمعرفة الاتجاه نحوها هي: أمريكا – فرنسا – ألمانيا الغربية – إنجلترا – اليابان – روسيا – تشيكوسلوفاكيا – رومانيا – الصين – ليبيا – سوريا – السعودية – الجزائر – ألمانيا الشرقية، وأسس اختيار هذه القائمة من البلاد، أننا وضعنا في ذلك عدة اعتبارات، منها: (1) تضمن القائمة للشعبين الممثلين لأكبر قوتين مؤثرتين في حياة شعوب العالم. (2) تضمن القائمة لشعوب ذات ثقل ووزن حضاري. (3) تضمن القائمة لدول عربية بترولية وغير بترولية (4) تضمن القائمة لشعوب ذات نظام رأسمالي وشعوب ذات نظام اشتراكي. (5) تمثيل معظم قارات العالم "ولقد تضمنت استمارة الاتجاه بيانات أفراد العينة تشمل الجنس وراتب الوالد الشهري وأي دخول أخرى يحصل عليها ومهنته ومهنة الأم.

العينة: شملت العينة خمسين من الطالبات، وستة وسبعين طالباً، بنسبة 79% ,90% على التوالي، وتراوحت أعمال الطلبة بين 18 - 31 عاماً بمتوسط 23 عاماً، وانحراف معياري 05 وتراوحت أعمار الطالبات بين 17 - 26 عاماً بمتوسط 22,5 عاماً وانحراف معياري 03,8 كما شملت العينة من الجنسين على كليات الهندسة والزراعة والتجارة والعلوم والطب والآداب والحقوق والتربية والفنون الجميلة كما أن جامعات عين شمس والقاهرة والأزهر وأسيوط والزقازيق قد مثلت في هذه العينات.

وفي اختيار عينة الدخل المرتفع والدخل المنخفض في المجموعتين من الطلبة والطالبات، استخدمنا أسلوب التربيع الإحصائي، فاعتبر الطالب أو الطالبة التي تحصل على قيمة التربيع الأدنى على مجموعة متغيرات الدخل (بعد تحويل كل: متغير للمتغير الثاني) فما أقل من ذوي الدخل المنخفض كلما اعتبر الطالب او الطالبة التي تحصل على قيمة التربيع الأعلى على متغيرات الدخل فيما أعلى من ذوي الدخل المرتفع، وكانت قيمة التربيع الأدنى بالنسبة للطالبات 346 ، والتربيع الأعلى 387، ويمثل الجدول رقم 149 عدد افراد العينة في السنوات المختلفة ونسبتهم المئوية.

ويبين الجدول رقم (150) توزيع العينة من الطلبة والطالبات على الجامعات المختلفة. وتم تفريغ استجابات الطلبة والطالبات كل على حدة وتم حساب الدلالة بين تكرارات الطلبة

والطالـبات بالنسـبة لكل شـعب اسـتـخـدام مـقـياس كـا 2 وذلك فـيمـا يتـعـلـق بما يلي: (1) الفـروق بـين الجنسين في الاتجـاه نحو كـل شعـب على جمـيع الأقســام معاً. (2) الفـروق بين منخفـضي ومرتفعي الدخل من الطلبـة والطالبات كل علـى حدة فـي الاتجــاه نحـو كل شعـب على جميـع الأقسـام معاً (3) الفروق بين منخفضي ومرتفعـي الدخل مـن الطلبـة والطالبـات كـل علـى حدة على متغير مـن متغيرات المقيـاس بالنسـبة لجمـيع الشعوب معاً.

ترتيب المجموعتين من الطلبة والطالبات معاً للشعوب حسب مرات تقبلهم والنسبة المئوية(4) لذلك.

أولاً: يوضح الجـدول رقم (151) الفـروق بين الجنسين في الاتجـاه نحـو كل شـعب علـى كل الأقسام بوجه عام:-

ويلاحظ على الجدول رقم (151) أن هناك فروقـاً بين الجنسين من الطلبة والطالبات فـيمـا يتعلق بالاتجاه نحو شعوب العالم الآتية: أمريكا - السعودية - ألمانيا الغربية - إنجلترا - اليابان - روسيا - ليبيا - سوريا - الجزائر، ولا يوجد فرق بينهما بالنسبة لشعوب العالم الآتية: فرنسا - تشيكوسلوفاكيا - رومانيا - الصين - ألمانيا الشرقية.

ثانياً: ويوضح الجـدول رقم (152) الفـرق بين منـخفـضـي ومـرتفـعي الدخل من الطالبـات في الاتجاه نحو شعوب العالم على كل الأقسام معاً.

ويتـضح من الجـدول رقم (153) أن هناك فـرقـاً دالاً بين منخفـضي ومـرتفـعي الدخل من الطالبات بالنسبة للاتجاه نحو هذه الشعوب: فرنسـا - روسيا - ليبيا - سوريا - السعودية - الجزائر ولا يوجد فرق دال بالنسبة للشعوب: أمريكا - ألمانيا الغربية - إنجلترا - اليابان - تشيكوسلوفاكيا - الصين - ألمانيا الشرقية.

ثالثاً: ويبين الجـدول رقم (154) الفـروق بين مـرتفـعي ومنخـفـضي الدخل من الطالبـات في الاتجاه نحو كل متغير.

ويتضح من الجدول رقم (154) أن هناك فرقاً بين منخفضي الدخل ومرتفعي الدخل من الطالبات على كل المتغيرات الآتية:

الزواج - الصداقة - الوظيفة، ويصير الفرق في صالح منخفضات الدخل، فهن يخضعن لاقامة علاقات في هذه المتغيرات بشعوب أخرى لينتشلن أنفسهن من أوضاع ما أو أنهن يرين

قيوداً بالنسبة للزواج والصداقة والوظيفة ترتبط بوضعهن الطبقي ويطمعن في تغييرها من خلال عقد صلات مع شعوب أخرى كما لا يوجد فرق بين المجموعتين بالنسبة لمتغيرات الجيرة - المواطنة - الزيارة.

رابعاً : ويوضح الجدول رقم (155) الفروق بين مرتفعي ومنخفضي الدخل من الطلبة نحو كل شعب على كل الأقسام.

ويلاحظ في جدول (155) أن هناك فرقاً دالاً بين منخفضي ومرتفعي الدخل من الطلبة في الاتجاه نحو الشعوب الآتية: ألمانيا الغربية - إنجلترا - رومانيا - ليبيا - سوريا - الجزائر - ولا يوجد فرق في الاتجاه بالنسبة: أمريكا - فرنسا - اليابان - روسيا - تشيكوسلوفاكيا - الصين - السعودية - ألمانيا الشرقية.

خامساً: ويتبين في الجدول رقم (156) الفروق بين مرتفعي ومنخفضي الدخل من الطلبة في اتجاهات التقبل على كل قسم: ونجد في جدول رقم (156) أن هناك فرقاً دالاً بين مرتفعي ومنخفضي الدخل في الاتجاه بالنسبة لمتغيري الجيرة والمواطنة، ولا يوجد فرق دال بينهما على باقي المتغيرات.

سادساً : ويوضح الجدول رقم (156) ترتيب المجموعتين من الطلبة والطالبات معاً للشعوب حسب مرات تقبلهم والنسب المئوية لذلك.

جدول رقم (149)

الفرقة / الجنس	اعدادي		أولى		ثانية		ثالثة		رابعة		المجموع	
	ك	%	ك	%	ك	%	ك	%	ك	%	ك	%
1 – طلبة	2	%3	21	%28	20	%26	16	%21	17	%22	76	
2 – طالبات	-	-	21	%42	16	%32	8	%16	5	%10	50	

جدول رقم (150)

الجامعة / الجنس	عين شمس		القاهرة		الأزهر		الامريكية		اسيوط		الزقازيق		المجموع	
	ك	%	ك	%	ك	%	ك	%	ك	%	ك	%	ك	%
1 – طلبة	52	%68	10	%13	6	%8	3	%3	4	%5	2	%3	76	
2 – طالبات	41	%82	5	%10	2	%4	2	%4	-	-	-	-	40	

جدول رقم (151)

الشعوب المتغيرات	امريكا	فرنسا	المانيا الغربية	انجلترا	اليابان	روسيا	تشيكو سلوفاكيا	رومانيا	الصين	ليبيا	سوريا	سعودية	الجزائر	المانيا الشرقية
قيمة كا2 مستوى الدلالة اتجاه الفرق	4,22 0,5	3,26 غير دال طالبات	11,16 0,001 طالبات	8,56 0,01	8,8 0,11	4,96 0,05	3,60 غير طلبة	1,40 دال طلبة	1,00	7,60 0,01 طالبات	6,00 0,01	10,80 0,05	5,40 0,05	2,20 غير دال

جدول رقم (152)

الشعوب المتغيرات	امريكا	فرنسا	المانيا الغربية	انجلترا	اليابان	روسيا	تشيكو سلوفاكيا	رومانيا	الصين	ليبيا	سوريا	سعودية	الجزائر	المانيا الشرقية
قيمة كا2 الدلالة اتجاه الفرق	0,10 غير دال مرتفعة	4,60 0,05 مرتفعة	0,60 غير دال	0,38	0,68 غير دال منخفضة	5,20 0,05	3,20 غير دال	صفر دال منخفضة	1,86 غير دال منخفضة	7,20 0,01	9,60 0,01	4,80 0,05 مرتفعة	8,40 0,01 منخفضة	3,20 غير دال منخفضة

جدول رقم (153)

المتغيرات	الزواج	الصداقة	الجيرة	الوظيفة	المواطنة	الزيارة
قيمة كا2 مستوى الدلالة اتجاه الفرق في الدخل	6,40 0,05 منخفض	12,20 0,001 منخفض	3,60 غير دال منخفض	16,40 0,001 منخفض	3,20 غير دال منخفض	1,80 غير دال منخفض

جدول رقم (154)

المتغيرات	الزواج	الصداقة	الجيرة	الوظيفة	المواطنة	الزيارة
قيمة كا2 مستوى الدلالة اتجاه الفرق في الدخل	0.76 غير دال مرتفعة	1.36 غير دال منخفضة	4.00 0.65 مرتفعة	4.60 0.05 منخفضة	4.60 0.05 منخفضة	صفر غير دال منخفضة

جدول رقم (155)

الترتيب	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14
الشعوب	سوريا	إنجلترا	سعودية	امريكا	الجزائر	اليابان	المانيا (غ)	فرنسا	ليبيا	الصين	روسيا	المانيا (ش)	تشيكو سلوفاكيا	رومانيا
النسبة المئوية	%13	%17	%9	%9	%9	%8	%8	%6	%5	%5	%5	%4	%4	%3

مناقشة النتائج: ردت النتائج السابقة على الفروض السابق طرحها على النحو الآتي:

1 – هناك فروق دالة بين الجنسين من الطلبة والطالبات في الاتجاه نحو شعوب العالم مثل أمريكا وألمانيا الغربية وإنجلترا وروسيا وليبيا وسوريا والسعودية والجزائر، ولا يوجد فرق دال بينهما بالنسبة للاتجاه نحو فرنسا وتشيكوسلوفاكيا ورومانيا والصين وألمانيا الشرقية، وبالنسبة لأغلبية اتجاه التقبل تجد أن اتجاه الطالبات يغلب اتجاه الطلبة والطالبات في باقي البلاد.

وبالنسبة لاتجاه التقبل يبدو أنه بالنسبة للطالبات والطلبة يرتبط باهتمامهم، وتطابق هذه الاهتمامات مع الاهتمامات السائدةفي هذه البلاد مثل علاقات الصداقة والزواج وحرية العمل الخ وتتطابق النتائج السابقة مع تفسير بوجاردس لقوانين العلاقة المكانية فالناس في نظره يعيشون معاً في سلام إذا كانت لهم أمزجة وميول وأذواق متشابهة كما أنهم يتجاوبون إذا كانت تجمعهم نماذج حضارية واحدة كالقيم وأسلوب التفكير والحكم والدين والتقاليد.

2 – هناك فرقٌ له دلالة إحصائية في الاتجاه نحو الشعوب في العالم بين ذوي الدخل المرتفع وذوي الدخل المنخفض سواء كان ذلك بالنسبة للطلبة أو بالنسبة للطالبات.

وبالنسبة للطالبات كانت الفروق دالة بين ذوي الدخل المرتفع والمنخفض في الاتجاه نحو فرنسا – روسيا – سوريا – ليبيا – السعودية – الجزائر، ويشير اتجاه الفروق إلى أن ذوي الدخل المرتفع يتجهون أكثر من ذوي الدخل المنخفض نحو السعودية، أما ذوي الدخل المنخفض فيتجهون أكثر نحو باقي الدول. وبالنسبة لمتغيرات المقياس، هناك فرق بين الطالبات ذوي الدخل المرتفع بالنسبة للزواج والصداقة والوظيفة، ويسير الفرق في الاتجاه نحو ذوي الدخل المنخفض. وبالنسبة للطلبة وجدنا فرقاً له دلالة إحصائية بين ذوي الدخل المنخفض وذوي الدخل المرتفع في الاتجاه نحو: ألمانيا – إنجلترا – رومانيا – ليبيا – سوريا – الجزائر ويسير الفرق في صالح المنخفضة بالنسبة لاتجاههم نحو ليبيا – سوريا – السعودية – الجزائر، وبالنسبة لمتغيرات المقياس هناك فرق بين منخفضي ومرتفعي الدخل بالنسبة لمتغيرات الجيرة والوظيفة.

3 – لعبت القيم الإجتماعية والمعايير السائدة في المجتمع والدور الحضاري والتكنولوجي الذي تلعبه الدول في ترتيب الطلبة والطالبات لشعوب العالم، فكما وجدنا في (سادساً) من النتائج، نرى أن سوريا والسعودية والجزائر جاءت على قمة هذا الترتيب، ويبدو أن الاتجاه تحدده هذه النواحي السابقة. فتقبل الشعوب التي تتفق مع قيم أفراد العينة بشكل أكبر، كذلك الدور الحضاري الذي تلعبه كل من أمريكا وإنجلترا في هذه الناحية يدخل كمحدد في الأبعاد، كذلك نجد أن ترتيب شعوبٍ مثل رومانيا وتشيكوسلوفاكيا وألمانيا الشرقية وروسيا والصين في المؤخرة لعدم تطابق القيم والمعايير السائدة في هذه الشعوب مع قيمه وتقاليده.

الخاتمة: تؤخذ النتائج السابقة في حدود عينة البحث وتفيد مثل هذه النتائج في تخطيط البرامج التعليمية والتي يكون من شأنها تدعيم السلام العالمي بين الشعوب التي يوجد تقارب بين اتجاهات أفرادها وخفض التوتر بين الشعوب التي تتباعد اتجاهات أفرادها، وذلك بعمل البرامج الإعلامية والندوات السياسية التي تقلل من الهوة فتبعد شبح الحرب. كذلك تفيد هذه النتائج كما أسلفنا في وضع سياسات المستقبل للشعوب بناء على اتجاهات قادة المستقبل من الشباب نحو شعوب العالم الآخر.

(15) دراسة "نادية شريف ومحمد عودة"

دراسة مقارنة للطلبة المتفوقين والطلبة المتعثرين دراسياً في جامعة الكويت.

وكانت الدراسة تهدف إلى الكشف عن وجود أو عدم وجود فروق بين الذكور والإناث في الأبعاد التي تقيسها اختبارات الاستعدادات الفارقة والأبعاد التي يقيسها اختبار الشخصية العاملي، كذلك الفروق بين الجنسين في الأبعاد التي تقيسها بطاقة مشكلات الطالب الجامعي. واستخدمت هذه الدراسة منهجين: المنهج الإحصائي ومنهج دراسة الحالة، وقد أجريت الدراسة على عينة من طلبة وطالبات الجامعة بالكويت.

وكشفت الدراسة عن النتائج التالية:

يتفوق الذكور على الإناث في القدرة العددية، الاستدلال الميكانيكي، والعلاقات المكانية، الاستعداد الدراسي العام. هذا التفوق في هذه الأبعاد يعني أن الذكور يتفوقون في القدرة على المعالجة الكمية للموضوعات، وفي الدراسات الأكاديمية في مجال العلوم البحتة كالرياضيات وبعض العلوم الهندسية التي تحتاج إلى القدرة على إدراك العلاقات المكانية، وهم أقدر من الإناث على التعلم من الكتب والمحاضرات وإتقان المواد الدراسية، كما أنهم أكثر ملاءمة لمهن الهندسة والتجارة، في حين أن الإناث هن أكثر ملاءمة للإحصاء والطب.

وتشير النتائج أيضاً إلى التشابه الكبير بين الذكور والإناث في السمات التي يكشف عنها اختبار الشخصية العاملي باستثناء سمتين هما السمة (ح) عقلية جامدة في مقابل عقلية مرنة، والسمة (ل) مطمئن في مقابل قلق.

وكانت الفروق بين الجنسين في هاتين السمتين لصالح الإناث بمعنى أنهن يتصفن بعقلية مرنة وشخصية قلقة بخلاف الذكور الذين تكون شخصياتهم أميل إلى العقلية الجامدة والطمأنينة.

وتشير النتائج أيضاً إلى وجود فروق ذات دلالة بين الجنسين في ثلاث مجالات من المشكلات التي تقيسها بطاقة المشكلات، وهي المجال الصحي، المجال التعليمي، المجال الإرشادي، وبالرجوع إلى المتوسطات نجد أن الإناث يعانين مشكلات أكبر من تلك التي يعانيها الذكور.

الفصل السابع

الذكاء بين الوراثة والبيئة

مقدمة:

رأينا فيما سبق انه لا يمكن أن ندرس العوامل المساهمة في تشكيل السلوك الفردي أو تطويره دون الاهتمام بعاملين رئيسين هما: الخصائص التي نرثها بفعل قوانين الوراثة وتلك التي نكتسبها بفعل التعلم والتدريب بعدَ الولادة خلال مراحل النمو والحياة على أن الخلاف عادة مايحتدم بين المتخصصين في العلوم السلوكية عندما يتطرق النقاش إلى جوانب السلوك التي تورث، وتلك التي تكتسب. فالبعض يعطي وزناً كبيراً للوراثة والبعض الأخر يعطي للبيئة وزناً أكبر ويجيء البعض الثالث بمحاولات توفيقية تعطي للبيئة وزناً أكبر من الوراثة في بعض الجوانب مثل الاتجاهات والرأي، وتعطي للوراثة وزناً أكبر من البيئة في موضوعات مثل الذكاء والأمراض ويقل الخلاف بين العلماء إذا تعلق الأمر بوراثة الخصائص الجسمية.فهنا نجد اتفاقا على أن للوراثة وزناً أكبر، نلاحظ هذا في خصائص تشمل لون العينين والشعر وغيرها من خصائص جسمية مشابهة للوالدين.

وفيما يتعلق بالذكاء فالأمر جد مختلف – فالخلاف في قضية الذكاء بين الوراثة والبيئة حادٌ بين أنصار كل طرف من الطرفين، وخلال هذا الخلاف تفجرت الفضائح والصراعات ولأهمية هذه القضية يمكننا أن نرجع إلى الوراء قليلا لنرى جوانب هذه القضية في تراث العلم.

في عام 1973 دعت مدرسة لندن للاقتصاد عالم النفس الانجليزي الشهير "أيزنك" لالقاء محاضرة عن آخر ما توصلت إليه حركة القياس في مقاييس الذكاء وأثناء انتظار قدوم :أيزنك" لقاعة المحاضرة تظاهر العديد من الطلاب مطالبين بعدم دخوله ومنعه من المحاضرة وانقسم الحاضرون بين مؤيد ومعارض.

وعندما دخل :أيزنك" وبدأ محاضرته حتى فوجيء بفتاة تصعد إلى المنصة وتصفعه على وجهه وجسده وساندها في ذلك بعض الطلاب وانقلبت المحاضرة إلى فوضى عنيفة وخرج بمساعدة بعض الأفراد قبل أن يجهزوا عليه.

ولم تكن الواقعة هي الأولى من نوعها التي تحدث "لأيزنك" نتيجة بحوثه في الذكاء والتي يرى فيها أنه قدرة موروثة فقد حدث ذلك في عام 1972 أيضا" في جامعة "برلنجهام" حيث وزعت منشورات تطالب بعدم الاستماع له وطرده لأنه يتخذ من بحوثه في الذكاء وسيلة للهجوم المباشر على الفقراء.

وحدث الشيء نفسه بصورة أشد عنفاً سنة 1977 عندما ذهب لاستراليا لإلقاء محاضرة في جامعة "سيدني" حيث ألقيت قنابل الدخان.

وما حدث لأيزنك حدث أيضاً لعالم أمريكي هو "أرثر جنسن" من جامعة كاليفورنيا الذي تعرضت بحوثه عن الذكاء بين الوراثة والبيئة لهجوم عنيف عام 1969 عندما نشر مقالاً في التربية بجامعة هارفارد وكانت هذه المقالة بمثابة الديناميت الذي أشعل الحرب بين أنصار الوراثة وأنصار البيئة في الذكاء.

كما جاء ذلك مواكباً لما حدث عندما تبين بالأدلة العلمية القاطعة أن العالم النفسي البريطاني الراحل "سيريل بيرت" قد زيف عن عمد بحوثه التي يثبت فيها أن 80% من الذكاء يخضع للوراثة، وقد كان "بيرت" أستاذا "لأيزنك" "ولجنس" ... وهو ما يثير العجب !! وقد اجتمعت أعمال هؤلاء جميعاً على غلبة الوراثة وتأثيرها في الذكاء.

وقد أدى هذا الاتجاه المتطرف إلى أن الفروق في الذكاء هو أمر وراثي محتوم لا مفر من تغييره. فهؤلاء السود والجماعات الأخرى ذات الدرجات المنخفضة في الذكاء، والتي تعمل في أعمال متدنية هم هكذا بالوراثة ... وهكذا قدم أصحاب هذا الاتجاه بقصد أو بدون قصد – لا ندري – مسوغاً. ومشروعية لأعمال الاستغلال والاضطهادالتي تمارسها بعض الحكومات ضد بعض الجماعات وذلك بمبرر علمي لا يقبل الشك أو الطعن. وإن ذلك يمثل ما نسميه بإساءة استخدام العلم.

ولقد وصل الامر بهؤلاء العلماء إلى حد الزعم أن من الأعراق أوالأجناس ما هو أحط من غيرها، مع محاولة اثبات أن هذا الدليل العلمي يرجع إلى التكوين الوراثي الذي تحمله الجينات، مما لا يقبل التغيير، وهو ما أطلق عليه نظرية الحتمية البيولوجية.

وعلى الطرف الآخر نجد أن هناك من يرى أن الذكاء قد يعود في أغلبه إلى عوامل بيئية وهي نظرة مغالية أيضاً تعمل على تغليب أثر البيئة والتدريب المبكر وخبرات الحياة في الذكاء. فها هو "واطسون" يرى امكانية تشكيل الفرد حسبما يريد من خلال تربيته وتنشئته مؤكداً بذلك دور الخبرة والتعلم.

وقد أثرى هذا الخلاف وذلك الجدل هذا الموضوع فكانت هناك بحوث كثيرة ودراسات تدور في فلك هذه القضية ففي عام 1938 أجريت دراسات على أطفال الملاجيء وأطفال التبني اثبتت حدوث ارتفاع لا بأس به في نسبة الذكاء للأطفال الذين نقلوا من الملاجيء والمنازل

الفقيرة وتمت تربيتهم في منازل أفضل بناء على ما تقدم لهم من إثارة عقلية. وسوف نتناول هذه الدراسة وغيرها بتوسع.

وقبل أن نتناول أهم طرق دراسة التأثيرالنسبي لكل من الوراثة والبيئة في الذكاء يجدر بنا أن نعطي صورة لمفهوم الذكاء في علم النفس، تعريفه، كيفية قياسه، تأثير الوراثة والبيئة فيه.

نشر "هب" كتابا بعنوان "تنظيم السلوك" أشار فيه إلى أن معظم الناس يستخدمون الذكاء بمعنيين مختلفين – ولكي يقضي على هذا الاختلاف قام بفصل هذين المعنيين بإطلاق تسميتين هما: الذكاء (أ) والذكاء (ب).

والذكاء (أ) هو الإمكانية الأساسية للكائن الحي للتعلم والتكيف مع البيئة ويتقرر هذا الذكاء عن طريق "الموروثات". ولكنه في إشارة إلى تأثير وأهمية البيئة. أوضح أن هذه الامكانيات لا تتحقق إلاّ إذا توفرت الإثارة المناسبة من البيئة الفيزيقية والاجتماعية. وشبه هذا الذكاء بالبذرة الجيدة التي لا تنبت إلاّ في ظل ظروف بيئية جيدة أيضا.

أما الذكاء (ب) فهو مستوى القدرة الذي يبديه الفرد في سلوكه وفي مهارته في الإدراك والتعليم والتفكير وحل المشكلات. إنه ليس وراثيا، كما أنه ليس مجرد أمر يمكن تعلمه أو إكتسابه إنه نتاج تفاعل بين الإمكانيات الوراثية والاثارة البيئية.

وعموماً عندما نقول عن طفل أو راشد أنه يتمتع بذكاء مرتفع فإن ذلك قد يعني عدة أمور مثل سرعة البداهة، الفهم، الاستفادة من الخبرة والتحصيل والتفوق ... وهذه المعاني المتعددة لمفهوم الذكاء هي التي تجعل منه مفهوماً صعب الوصول إلى تعريف محدود له، مما جعل هناك خلافا بين العلماء.

وبعيداً عن هذا الخلاف نجد أن التعريف الجيد للذكاء يجب أن يتضمن أكثر من خاصية من الخصائص العقلية التي تساعد الإنسان على التكيف لواقعه ومن ثم أن ننظر إلى الذكاء باعتباره مفهوما يجمع بين طائفة من الخصائص العقلية والقدرات والمهارات التي تساعد الكائن على الاستفادة من الخبرة والسيطرة على المشكلات التي تواجهه خلال تكيفه لحياته اليومية.

وعندما نقول أن هذا أفضل وأذكى من ذلك، فإن هذا يعني ويشير إلى أن الذكاء يخضع في تصوره لمبدأ الفروق الفردية أو أنه "متصل" يحتل كل منا مكاناً أو درجة عليه. ويكون ذكاؤنا حسب موقعنا أو درجتنا على هذا المتصل.

ونشير إلى أن هذا التصور القائم على الفروق الفردية في موضوع الذكاء قد أدى إلى تطورات هامة في تصورنا عنه، إذ أصبحنا ننظر إلى أن الفرد الذكي ليس مختلفاً عن غيره نوعياً كما سبق وقلنا، بل هو فرد يختلف في درجته عن غيره فقط.

وعودة سريعة لما سبق في فصل سابق، فإنه عندمانتكلم عن وجود فروق كمية في وظيفة أو قدرة معينة، فإننا نتساءل كيف يمكن لنا أن نقدر هذه الفروق؟ وما هي الوسيلة الموضوعية لذلك؟.

الوسيلة لذلك، كما سبق القول، هو المقياس النفسي أو الاختبار النفسي. ويعتبر المقياس النفسي شاهدا على تقدم علم النفس، وتطور استخدام الأساليب الاحصائية .. حيث أمكن التحول إلى الوصف الكمي الدقيق للفروق في الذكاء بين الأفراد والجماعات.

قياس الذكاء: تاريخ وتطور:

لقد كان للمدرسة الفرنسية فضل زيادة هذا المجال عندما بدأ الاهتمام بميدان الذكاء بفئة ضعاف العقول، عندما حاول الطبيب الفرنسي "إيتارد" في بداية القرن التاسع عشرتعليم طفل "أفيرون" المتوحش. ثم وضع الفرنسي "سيكرول" كتابه الشهير "الأمراض العقلية" وفرّق فيه بين الجنون والضعف العقلي. كما أنه ضرب نظريات الفراسة الدماغية في مقتل لأنه قدم محكاً سيكولوجياً وظيفياً لتصنيف ضعاف العقول إلى فئات اعتماداً على استخدام اللغة.

ثم جاء الطبيب "سيجان" الذي استخدم الأسلوب الفسيولوجي في تدريب ضعاف العقول، ودخلت لوحة الأشكال "لسيجان نطاق الاختبارات العلمية – وهي توجد بمعمل علم النفس في الكلية. وهكذا يمكننا أن نجمل أن المدرسة الفرنسية قد انحصر اهتمامها في الضعف العقلي وعلم النفس المرضي، فهي اهتمامات اكلينيكية أكثر منها تجريبية.

ثم جاءت المدرسة الانجليزية وعلى رأسها "جالتون" الذي تأثّر بأفكار "دارون" عن التطور والانتخاب الطبيعي. وقد ركزجالتون في دراسته للفروق الفردية على الاحصاء والقياس. حيث يرى أن الفروق بين الناس هي سلسلة من التدرجات المختلفة التي تتوزع بشكل احصائي معين (المنحنى الاعتدالي). ويرى أن القدرة العامة أو العامل العام – بتعبير "سبيرمان" هو الذكاء وهو أكثر أهمية من الاستعدادات الخاصة.

مقياس الذكاء ونسبة الذكاء: البداية:

يرى الكثير من العلماء أن "ألفريد ببينيه" يعتبر أول واضع لاختبار ذكاء دقيق وموضوعي وذلك عام 1905 عندما كلفه وزير التعليم الفرنسي بدراسة مشكلة التخلف الدراسي ووضع طريقة موضوعية لتشخيص الأطفال المتخلفين لوضعهم في مدارس خاصة تقدم فيها تدريبات على التفكير والتعلم.

وهنا لا بد أن نشير إلى نقطة هامة وهي أن "بينيه" كان يقصد من اختباره أن يكون أداة تشخيصية. وعندما يؤدي الاختبار إلى تحديد طفل ناقص الذكاء فإن الخطوة التي يجب أن تلي ذلك هي العمل على زيادة ذكاء هذا الطفل. ولم يفكر "بينيه" في أن اختباره هو مقياس لخاصية ما في الطفل "ثابتة" أو "فطرية". وكان رده على القائلين أن ذكاء الفرد هو كم ثابت لا يمكن أن نزيده قوله: "يجب أن نحتج ونثور ضد هذا التشاؤم الوحشي".

فكّر "بينيه" وزميله "تيوفل سيمون" في أنه ينبغي وضع برامج لتدريب المتخلفين بعد إيجاد وسيلة موضوعية تساعد على التفرقة والتمييز بين المتخلفين والأذكياء وأسفرت محاولتهما عن وضع مقياسهما المعروف في كل أنحاء العالم بأسم مقياس "بينيه للذكاء".

وقد يكون المقياس في صورته الأولى من مجموعة من البنود أو الأسئلة تعكس الاجابة عليها العديد من المهارات والقدرات مثل التجريد والحكم على الاستدلال .. وقد راعى بينيه أن يكون المقياس غير متأثر بالجوانب المدرسية حتى يمكن للطفل العادي أن يفهمها ويعمل على إجابتها بصرف النظر عن مستواه الدراسي أو التعليمي.

ومن ثم تكّون المقياس من أجزاء متنوعة بعضها لفظي مثل الأسئلة التي تدور حول المعلومات العامة، والفهم العام، وبعضها تضمن مشكلات حسابية وأرقام يطلب إعادتها من الذاكرة، وبعضها تضمن مشكلات عملية ولعبا مقننة لتقدير المهارة على الحل والتركيب والتفكير المجرد.

وقد رتب بينيه بنود مقياسه بحسب مستوى صعوبتها، بحيث يبدأ بأسهل أسئلة وينتهي بأصعبها. وأدى به هذا في النهاية إلى مفهوم العمر العقلي، والذي مكّن من وضع الأسئلة في صورة فئات عمرية، فإذا نجح الطفل مثلا في اسئلة سن 3 سنوات، فإن العمر العقلي لهذا الطفل ثلاث سنوات، بمعنى أنه قادر على حل المشكلات العقلية نفسها بدرجة كفاءة الأطفال في سن ثلاث سنوات. فإذا كان عمره الزمني سنتين، فهو طفل متقدم في عمره العقلي بمقدار سنة واحدة وهكذا.

كذلك أمكن "لبينيه" أن يكتشف مفهوم نسبة الذكاء الذي يعطينا قيمة عددية تمكننا من مقارنة العمر العقلي للطفل بعمره الزمني لكي نعرف ما إذا كان هذا الطفل متقدما في عمره العقلي عن عمره الزمني أم متخلفا. ويمكن الحصول على نسبة الذكاء بقسمة العمرالعقلي للفرد على عمره الزمني مع ضرب الناتج (100) على النحو التالي:

$$\text{نسبة الذكاء} = \frac{\text{العمر العقلي}}{\text{العمر الزمني}} \times 100$$

وعلى هذا فإذا كان عمر أحد الأطفال ست سنوات وكان بإمكانه أن ينجح في بنود معدة لأطفال في سن (7) فإن نسبة ذكائه حوالي 116,66 (7/6 × 100)، أما إن كان هذا الطفل لا يستطيع أن يتجاوز حل المشكلات المعدة لأطفال في عمره نفسه(عمر عقلي 6) فإن نسبة ذكائه تكون 100 (6/7 × 100). وعلى هذا فإن نسبة الذكاء(100) تعبر عن درجة متوسطة من الذكاء (أي درجة يتناسب فيها العمر العقلي مع العمر الزمني). ومعنى ذلك أن الشخص الذي يتساوى عمره العقلي مع عمره الزمني هو الشخص العادي أو المتوسط الذكاء، وهو الذي تكون نسبة ذكائه 100، ويكون الشخص متخلفاً أن كانت نسبة ذكائه منخفضة عن ذلك انخفاضاً كبيراً. ويكون متفوقاً أو ذكياً إذا كانت نسبة ذكائه أعلى من ذلك كثيراً.

وفي خلال الحرب العالمية الأولى ازدادت الحاجة إلى مقاييس للذكاء للمساعدة على اختيار الجنود وتوزيعهم على مختلف الوحدات العسكرية وقد أدى ذلك إلى تطور هائل في حركة القياس النفسي للذكاء، فتضاعفت مقاييس الذكاء وازداد تنوعها. ولعل أهم تطورين أدت إليهما الحرب هما ظهور ما يسمى بالمقاييس الجمعية للذكاء التي أصبحت مقاييس الذكاء بفضلها تطبق على جماعات بدلاً من التطبيقات الفردية كما كان الحال في مقايس بينيه. أما التطور الآخر فهو نشأة ما يسمى بالمقاييس الأدائية التي أمكن استخدامها مع المقاييس اللفظية. وتحتاج المقاييس الأدائية إلى معالجة للأشكال والحل والتركيب، ولا تتطلب بالضرورة إجادة للقراء والكتابة.

مقاييس وكسلر للذكاء:

ومن أشهر مقاييس الذكاء في الوقت الحالي، مقياس وكسلر لذكاء الراشدين، ومقياس وكسلر لذكاء الأطفال، وكل من المقياسين من وضع "ديفيد وكسلر" وقد وضع المقياس الأول

سنة 1955، وتم تعديله بمعايير جديدة سنة 1981، أما مقياس ذكاء الأطفال فقد نشرت له طبعة معدلة سنة 1974، وكلا المقياسين منشوران باللغة العربية مع تقنين كامل في المجتمع المصري. ويلائم مقياس الأطفال الأعمار من سنة إلى ستة عشر سنة، أما الراشدين فمن ستة عشر سنة فما فوق.

ويتكون كلا المقياسين من جزأين: لفظي وعملي. ويتكون كل جزء منهما من مقاييس فرعية. فالجزء اللفظي يتكون من مقاييس للمعلومات العامة، والفهم العام، ومعرفة مفردات لغوية، وإكتشاف أوجه التشابه بين أشياء معينة، كذلك يتضمن مسائل حسابية لقياس القدرة على معالجة الأرقام، وإعادة الأرقام من الذاكرة بعد قراءتها للفرد.

أما الجزء الأدائي فيتكون بدوره من مقاييس فرعية تتطلب ترتيب مكعبات ملونة لكي تتماثل مع أشكال مرسومة على بعض بطاقات مستقلة، ومعرفة بعض الأجزاء الناقصة في صور أعدت بشكل خاص، وترتيب صور مرسومة على بطاقات مستقلة بحيث تعطي معنى أو قصة، وتجميع أجزاء خشبية منفصلة بحيث تعطي شكلا له معنى.

من الواضح إذن أن مقاييس الذكاء تختلف من حيث المادة المكونة لها، فبعضها لفظي، وبعضها أدائي. أي أن بعضها عبارة عن مجموعة من الألفاظ أو الأرقام ولا تتطلب معالجة يدوية، وبعضها تكون مادتها صور وأشكال ومكعبات مختلفة الأحجام والألوان.

تفسير نسبة الذكاء وتوزيعها:

عندما يحصل شخص ما على نسبة ذكاء معينة، ما هو تفسيرها؟ أوضحت التجارب أن تطبيق مقاييس الذكاء على عينات كبيرة من المجتمع يؤدي إلى فروق في نسبة الذكاء، فالأغلبية تحصل على نسبة ذكاء 100 اي أن غالبية افراد المجتمع متوسطون أو عاديون، بينما تتوزع البقية الباقية في المجتمع إما أعلى هذه النسبة أو أقل بنسب ثابتة. وهذا التوزيع يسمى بالمنحنى الاعتدالي، وقد سبق توضيحه من قبل.

اختبارات الذكاء "نظرة نقدية":

على الرغم من أنه ليست هناك بدائل موضوعية مقننة لتقييم القدرة العقلية للفرد، وعلى الرغم من أن اختبارات الذكاء تعد من أفضل وأدق وسائل التقييم والتشخيص، فإن هناك بعض نواحي القصور والضعف في هذه الاختبارات الأمر الذي يستلزم أن نعي تماما أن

نتائج هذه الاختبارات تستخدم باعتبارها وسيلة تساعد القائمين على الأطفال على الفهم والتعرف على امكانيات الطفل في حدود ما تقيسه هذه الاختبارات.

إن اختبارات الذكاء تتضمن فقراتها أو بنودها عبارات صيغت كيفما أتفق بدلا من صياغتها وفق نظرية واضحة محددة. وهذا يصدق على كثير من الاختبارات السابقة بما فيها اختبار أو مقياس "ستانفورد - بينيه" وإن كانت هناك بعض الأعمال تقوم على نظرية إلى حد ما ، مثل أعمال "جيلفورد".

كذلك نجد أن من أشهر جوانب النقد التي وجهت لاختبارات الذكاء أن معظم فقراتها تحتوي على معلومات ومهارات يتم تعلمها، فمثلا في اختبار "وكسلر" نجد أمثلة مثل:

- كم تبلغ المسافة بين القاهرة والإسكندرية؟
- من أين يستخرج العاج؟

هنا يمكن الاعتراض بأن الأطفال الذين يعيشون وينشئون في بيئات محرومة ثقافيا لا يعرفون مثل هذه المعلومات المطلوبة للأجابة على مثل هذه التساؤلات التي يتضمنها اختبار الذكاء.

كذلك نجد أنه قد يحدث عند تطبيق اختبارات الذكاء فإن القائمين عليها قد لا يراعون التعليمات بشكل كامل تام من حيث وقت التطبيق أو تقديم معاونة للطفل أثناء التطبيق، أو حدوث بعض المشتتات للانتباه أثناء أداء الاختبار ... إلخ.

وهناك كذلك ما يسمى "تأثير الهالة" أو تأثير التوقعات التي تقوم على الانطباع والمعلومات السابقة قبل تطبيق الاختبار عن الطفل الذي يطبق عليه الاختبار، فقد يخبر المدرس مثلا الاخصائي النفسي بأن الطفل شديد الغباء، أو شديد الذكاء، أو أن بيئته متدنية، أو أن الاخصائي ذاته لا يقرر أحكاما من خلال مظهر الطفل أو المحادثة معه .. إلخ.

كذلك يجب أن لا تعتمد درجات الأفراد الذكائية على المهارات المعرفية فقط للفرد ولكنها ينبغي ان تعتمد على دافعية الطفل للنجاح، فالطفل القلق المشتت الخائف أو المتعب لا يمكنه أن يؤدي هذه الاختبارات بصورة طيبة.

كما أنه لابد أن ندرك أن الأداء على اختبارات النمو في السن الصغيرة يتأثر بصفة خاصة بالتنمية الاجتماعية للطفل والخوف من الغرباء وتقلب المزاج ولذلك فإن الدرجات لا تتميز بالثبات، مما يجعلها مؤشرا غير صادق على الذكاء فيما بعد.

ويمكننا أن نحدد الأضرار التربوية والاجتماعية التي تنتج عن عملية الاختبار في عدة نقاط:

- أن هذه الاختبارات توسم الأطفال والتلاميذ أو تختمهم بأختام ثابتة دونية إذا فشلوا في هذه الاختبارات، مما يؤثر على تقديرهم ومفهومهم عن ذواتهم، وبالتالي قد يؤثر على حياتهم المستقبلية بصورة سيئة.
- أن هذه الاختبارات تتعامل مع نطاق بسيط ضيق من القدرة وتهمل الكثير من المواهب أو المهارات.
- أن هذه الاختبارات تجعلنا ننظر إلى عملية التقويم نظرة آلية يتم التعبير فيها عن الفرد في صورة عدد قليل من الدرجات، وهذه الدرجات قد تعيق حرية الفرد للتخطيط المستقبلي.

ولذلك هناك عدة محاذير لاختبارات الذكاء، حيث نجد أنه على المدرسين والاخصائيين عند استخدام اختبارات الذكاء مراعاة الآتي:

- عند تفسير نتائج اختبارات الذكاء للتلميذ ينبغي مراعاة ظروفه الاجتماعية والثقافية وسط المجموعة التي يوجد في وسطها.
- إن اختبار الذكاء العام وبالذات (الجمعي) لا يدل على جميع إمكانيات التلميذ العقلية، فهو مقياس للقدرة على تناول الأفكار المجردة والرموز.
- إن اختبار الذكاء ليس مقياسا للقيمة الذاتية، ولهذا يجب الابتعاد عن احتقار التلميذ أو نبذه لأن درجته منخفضة على الاختبار.
- يجب عند تفسير نتائج الاختبار أن نضع في الاعتبار ما يسمى بالخطأ المعياري للمقياس، فنسبة ذكاء مقدارها (90) يجب أن تعني للمدرس نسبة ذكاء تقع ما بين (80 - 100) .

نظريات الذكاء:

نظرا لعدم الوصول إلى تعريف واحد محدد لمعنى الذكاء يلتف حوله العلماء، فقد أتجه العلماء إلى البحث والدراسة للاختبارات والمقاييس المختلفة لمعرفة ما تقوم بقياسه هذه المقاييس، هل هي تقيس شيئا واحدا؟ أم تقيس نواحي مختلفة من السلوك الانساني؟.

وفي محاولة الاجابة على هذه التساؤلات استخدم العلماء الأساليب الاحصائية في تحليل نتائج هذه الاختبارات والمقاييس. واعتمدت في ذلك على ما يسمى بأسلوب التحليل العاملي وترتب على ذلك ظهور العديد من النظريات التي تفسر النشاط العقلي للإنسان. ويمكننا أن نعرض هنا بعض هذه النظريات في الذكاء.

نظرية العاملين:

قدم "تشارلز سبيران" أول نظرية تقوم على التحليل الاحصائي لنتائج الاختبارات. ففي عام 1904 وفي الوقت الذي كان "بينيه" يعد اختباره لقياس الذكاء، نشر "سبيرمان" مقاله قدم فيه أسس نظريته في التنظيم العقلي للإنسان.

وتدور نظرية العاملين حول افتراض مؤداه:

"أن جميع أساليب الأداء العقلي من اختبارات عقلية، تشترك في وظيفة واحدة أطلق عليها "العامل العام" ولكل أسلوب من هذه الأساليب "العامل الخاص" به

ويرى أنه بقدر ما تشترك الاختبارات العقلية في العامل العام، لا يمكن أن يشترك اختباران عقليان في عامل خاص واحد. أي أن جميع أساليب النشاط العقلي المعرفي لدى الإنسان تشترك فيما بينها في عامل واحد، بينما تختلف عن بعضها في نواحي الإنسان الخاصة.

وقد استهدف "سبيرمان" من ذلك تفسير ما تكشف عنه نتائج الاختبارات العقلية من وجود ارتباط جزئي موجب بينها. فقد وجد أن الاختبارات العقلية مهما اختلف في محتواها، فإنها ترتبط ببعضها ارتباطا جزئيا موجبا، ورغم أن هذا الارتباط تختلف قيمته من حالة لأخرى، إلاّ أنها جميعا موجبة، وتتراوح من الصفر إلى الواحد الصحيح.

وقد فسر "سبيرمان" هذا الارتباط بإرجاعه إلى عامل عام واحد بينما يتميز كل اختبار عن غيره بعامل نوعي خاص. ويحلل "سبيرمان" درجة الفرد في أي اختبار عقلي إلى عاملين رئيسين:

درجة الفرد في الاختبار = مقدار تشبع الاختبار بالعامل العام + مقدار تشبع الاختبار بالعامل الخاص

ويفسر سبيرمان هذا العامل العام بأنه:

"الطاقة العقلية العامة لدى الفرد التي تظهر في كل نشاط عقلي، مهما اختلفت ميادينه، وهي تشبه الطاقة الكهربائية التي تدير الآلات وتنير المصابيح وهي كلها أجهزة تشترك في التيار الكهربائي ولكنها تختلف في خصائصها الخاصة أو النوعية.

ويرى أن العامل العام فطري لا يتأثر بالتدريب أو التعلم أو البيئة، أما العوامل الخاصة فتتأثر بعوامل التدريب، وبالتالي فهي تتأثر كثيرا بالعوامل البيئية.

وهناك بعض الانتقادات التي وجهت لنظرية العاملين منها:

- أن عدد الاختبارات التي استخدمت في تكوين النظرية كان قليلا جدا، وكانت كلها اختبارات حسية بسيطة لا تعكس تنوع النشاط العقلي المعرفي الذي يميز الإنسان، وبالتالي لا يمكن أن تكشف إلاّ عن طريق عامل واحد.
- كانت العينات التي اعتمدت عليها النظرية في بحوثها صغيرة، وكانت جميعها من تلاميذ المدارس، ومن ثم فإن جميع النتائج التي تم التوصل إليها غير قابلة للتعميم.
- كذلك كانت أعمار أفراد العينات أيضا صغيرة لم يصلوا بعد إلى مرحلة المراهقة، ومن المعروف أن النشاط العقلي لايتنوع وأن القدرات العقلية لا تتمايز إلاّ في مرحلة المراهقة ولذلك كان من الطبيعي أن يظهر عامل واحد فقط .(محمد عبد القادر: 118.117)

نظرية العوامل المتعددة:

رفض"ثورنديك" فكرة العامل العام التي قدمها سبيرمان وكان يرى أنه تبسيط مخل نتج عن قلة عدد أفراد العينات التي استخدمها سبيرمان وكذلك عن قلة عدد الاختبارات المستخدمة -كماسبق القول.

ونظرية ثورنديك في الذكاء نظرية ذرية فهو يرى أن موضوع علم النفس الأساسي هو السلوك، أي دراسة كل ما يقوم به الكائن الحي، وما يقوم به من نشاط وهو عملية تبدأ بتنبيه على السطح الحسي للكائن، ينتقل هذا التنبيه من الأطراف العصبية إلى المراكز العصبية، ثم إلى المخ، وينتهي باستجابة ما. أي يبدأ من مثير وينتهي باستجابة. وتؤكد هذه النظرية على أهمية تحليل السلوك الحسي إلى وحداته البسيطة التي تتكون من ارتباط بين مثير واستجابة.

وهكذا يرى "ثورنديك" أنه ليس هناك ما يسمى بالذكاء العام أو القدرةالعقلية العامة، ويرى أن الذكاء نتاج عدد كبيرمن القدرات العقلية المترابطة ويرى أن الذكاء يتوقف على عدد ونوعية الارتباطات أو الوصلات العصبية التي لدى الفرد وأن الفروق الفردية في الذكاء ترجع إلى الوصلات العصبية.

ويرى أن هناك ثلاثة أنواع للذكاء هي:

- الذكاء المادي أو الميكانيكي والذي يظهر في المهارات اليدوية والحسية الحركية.
- الذكاء المجرد والذي يمثل القدرة على فهم ومعالجة الأفكار والمعاني المجردة.
- الذكاء الاجتماعي وهو القدرة على فهم الآخرين والتعامل معهم.

نظرية العوامل الطائفية "القدرات العقلية الأولية":

رفض "ثرستون" فكرة القدرة العقلية العامة الواحدة، واتبع في دراسة مسألة الذكاء منهجا يعتمد على التحليل العاملي لنتائج الاختبارات. ولكي يضمن ظهور العوامل الأساسية التي تلخص النشاط العقلي، راعى أن تكون اختباراته متنوعة بحيث تمثل بقدر الامكان مختلف الوظائف العقلية. وقد توصل "ثرستون" من بحوثه إلى مجموعة من العوامل سماها القدرات العقلية الأولية وهي:

- **القدرات المكانية:** وهي قدرة الفرد على إدراك العلاقات المكانية المختلفة كتحديد موقعها وأشكالها وحركتها.
- **القدرة العددية:** وتشير إلى القدرة على معالجة الارقام والقيام بالعمليات الحسابية الأربع البسيطة كالجمع والطرح والضرب والقسمة.
- **القدرة اللفظية:** وتشير إلى قدرة الفرد على فهم معاني الكلمات والألفاظ وترتيب الجمل.
- **الطلاقة اللفظية:** وهي القدرة على استخدام الكلمات والألفاظ بطريقة معينة، مثل إيجاد الأضداد، تكوين كلمات ببدايات أو نهايات معينة.
- **القدرة على الاستدلال الاستقرائي:** وتشير إلى القدرة على اكتشاف القاعدة أو المبدأ والوصول إلى تعميمات صحيحة اعتمادا على معلومات محددة وجزئية.
- **القدرة على التذكر:** وهي القدرة على استعادة ما تعلمه الفرد من كلمات وأشكال وأرقام.
- **القدرة الإدراكية:** وهي القدرة على تمييز الأشياء بالوقوف على أوجه التشابه والاختلاف بينها.

الذكاء بنية ثلاثية الأبعاد:

لقد طور "جيلفورد" بنية الأبعاد للعقل الانساني وهذه الأبعاد الثلاثة هي:

(1) **العمليات: ويتضمن هذا البعد خمس قدرات عقلية هي:**

- **الإدراك المعرفي** (إكتساب المعرفة).
- **الذاكرة:** أي استرجاع ما سبق اكتسابه والاحتفاظ به.
- **التفكير المنطلق:** أي انطلاق التفكير في اتجاهات عديدة، وهو نوع من المرونة الفكرية التي تصف الابتكار.

- **التفكير المحدد**: أي تحديد اتجاه التفكير نحو هدف معين محدد.
- **التقويم**: وهو نشاط عقلي يهدف للتحقق من صدق المعلومات المتوفرة ومدى صلاحيتها لعمل معين.

(ب) **المحتوى: ويمثل محتويات العقل ويتضمن اربعة انواع هي:**

- **المحتوى الشكلي**: أي ما يمكن إدراكه من خلال الحواس.
- **المحتوى الرمزي**: ويشير إلى الأشكال المجردة التي ترمز إلى مفاهيم أو أشياء معينة مثل الأرقام والحروف.
- **المحتوى المعنوي الدلالي**: أي معاني الألفاظ والأفكار التي تنطوي عليها هذه الألفاظ.
- **المحتوى السلوكي**: ويشير إلى المضمون الاجتماعي للسلوك.

(ج) **النتاجات**: وهذا البعد يمثل نتاج التفاعل بين العمليات والمحتويات ويشمل ستةأنواع من النتاجات هي:

- الوحدات.
- الفئات.
- العلاقات.
- النظم.
- التحويلات.
- التضمينات.

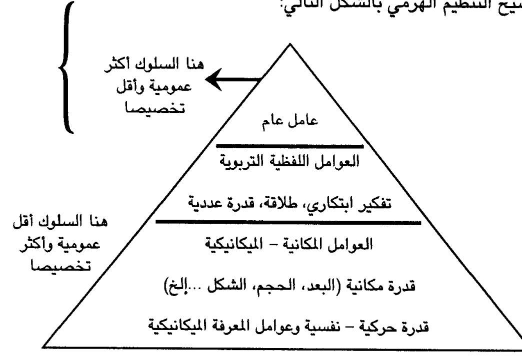
البنية الهرمية للذكاء:

يرى "فرنون" أن هناك تنظيماً هرمياً للذكاء، قمة هذا الهرم عامل عام، ويليه في التنظيم الهرمي مجموعتان من العوامل الطائفية الرئيسية هي:

- **العوامل اللفظية التربوية**: وتشمل مجموعة من العوامل الطائفية الثانوية أو العوامل الخاصة مثل التفكير الابتكاري، الطلاقة اللفظية، القدرة العددية.
- **العوامل المكانية: - الميكانيكية**: وتشمل مجموعة من العوامل الطائفية مثل القدرة المكانية (البعد، الموقع، الحجم، الشكل) وعوامل القدرة الحركية النفسية وعوامل المعرفة الميكانيكية ... إلخ.

ويشير هذا التنظيم الهرمي للذكاء إلى أنه اذا كانت القدرة العقلية في أعلى التنظيم كان المجال السلوكي المرتبط بها أكثر عمومية وأقل تخصيصا والعكس صحيح.

ويمكن توضيح التنظيم الهرمي بالشكل التالي:



الذكاء المرن والذكاء المحدد:

ويرى "كاتل" أن الذكاء مكون من نمطين مختلفين:

- **نمط الذكاء المرن:** ويشير إلى الكفاءة العقلية غير اللفظيةوالمتحررة من العوامل الثقافية (أي غير متأثرة بالتعليم) مثل القدرة على تصنيف الأشكال، وإدراك التسلسل العددي، الشكلي.

وهناك اختبارات تقيس الذكاء المرن والمحدد على حد سواء مثل اختبار "وكسلر"، و "بينيه".

- **نمط الذكاء المحدد:** وهو يعكس عمليات التمثل الثقافي، ويتأثر بالتعلم الرسمي وغير الرسمي خلال مراحل الحياة، ولكنه ينمو من خلال استخدام وممارسة الذكاء المرن.

وتتطلب المهام التي تقيس الذكاء المرن المزيد من التركيز والقدرة على حل المشكلات، في حين أن المهام التي تقيس الذكاء المحدد تتطلب القدرة على استرجاع المعلومات والمعارف العامة واستخدامها. والذكاء المرن يعتمد على البناء الفسيولوجي للفرد والذي يتدهور نتيجة التدهور الطبيعي التدريجي للبناء الفسيولوجي.

كما أن فكرة وجود نمط للذكاء المحدد تشير إلى أهمية العوامل البيئية والثقافية في تحسين القدرات المعرفية لدى المتعلمين، فتحسين شروط البيئة يؤدي إلى رفع قدرة المتعلم على التعلم.

الذكاء الارتباطي والذكاء المعرفي:

يرى "جنس" أن القدرات العقلية تقع في فئتين أساسيتين:

- **القدرات الارتباطية (المستوى الأول):**

وتشمل التعلم الإستظهاري (الصم) والذاكرة قصيرة المدى، وتعلم الأزدواج المترابطة والاستدعاء الحر ...إلخ.

- **القدرات المعرفية (المستوى الثاني):**

وتشمل القدرة على الاستدلال وحل المشكلات، واستخدام المفاهيم، السلاسل العددية.

والفرق الأساسي بين القدرات المعرفية والقدرات الارتباطية يكمن في تعقد العمليات التحويلية والمعالجات التي تتطلبها هذه القدرات، والتي تظهر بين تقديم المهمة العقلية (المثير) وظهور الاستجابة المطلوبة. فالقدرات الارتباطية تتطلب عمليات تحويلية بسيطة للمدخلات المثيرة بسبب التناظر بين المدخلات والمخرجات، على عكس القدرات المعرفية.

وأخيراً يمكننا القول من خلال استعراض هذه النظريات أن هناك شبه إجماع حول رفض فكرة القدرة العقلية العامة أو العامل العام. وهناك اتفاق حول اعتبار الذكاء مجموعة من القدرات العقلية. فقد يحصل فردان على درجة متشابهة في اختبار الذكاء، ولا يعني ذلك أنهما متماثلان من حيث القدرات العقلية، فهناك قدرات يختلف كل منهما فيها عن الآخر. ولذلك فإن النظريات القائلة بالقدرات العقلية المتعددة هي أقرب إلى الأمر الواقع الحقيقي.

طرق دراسة الذكاء بين الوراثة والبيئة

وبعد العرض السابق فإن السؤال الذي يظل في حاجة إلى إجابة هو أيهما الأهم؟ الوراثة أم البيئة؟ ونجد أنه للكشف عن الفروق التي ترجع للوراثة يتم أخذ الأطفال الذين يختلفون في الوراثة ووضعهم سويا في بيئة واحدة، وللكشف عن الفروق التي ترجع للبيئة يتم أخذ الأطفال الذين ينتمون لعوامل وراثية واحدة ويجري تعرضهم وتنشئتهم في بيئات مختلفة. ويمكننا الآن عرض طرق دراسة الذكاء بين الوراثة والبيئة.

طرق الدراسة:

1 - طريقة التوائم:

تعد طريقة التوائم من أهم الطرق العلمية لدراسة الأثر النسبي للوراثة والبيئة في تحديد المستويات المختلفة للذكاء والقدرات العقلية الأخرى. وقد بدأ الاهتمام بظاهرة التوائم منذ الحضارات القديمة فكان الأشوريون والبابليون والمصريون القدماء يتشاءمون من التوائم ويعتبرونهم نذير شر وخراب، ويظنون أنهم صورة من صور الخطيئة ولذا كانوا يقتلون أحدهما أو يقتلونهما معا.

وقد تغيرت هذه النظرة الغريبة للتوائم وبدأ العلماء يهتمون بدراستها دراسة علمية صحيحة. ويُعد "جالتون" أول من درس هذه الظاهرة سنة 1883 وذلك لمعرفة أثر الوراثة في تحديد المستويات العقلية المختلفة.

هذا وتنقسم ظاهرة التوائم إلى نوعين رئيسيين: التوائم المتناظرة والتوائم غير المتناظرة فأما المتناظرة فهي التي تنشأ من تلقيح بويضة أنثوية واحدة بحيوان منوي واحد، ثم تنقسم بعد ذلك إلى جزأين منفصلين يكون كل جزء منهما كائنا حيا يتشابه في جميع صفاته الوراثية مع نصفه الآخر. أما التوائم غير المتناظرة فهي التي تنشأ من تلقيح بويضتين بحيوانين منويين، وشأن هذا النوع من التوائم كشأن الأشقاء في نشأتهما، إلا أنهما يولدان معا.

قامت جامعة "شيكاغو" سنة 1937 بدراسة أثر اختلاف البيئة على الخواص الجسمية والعقلية لمجموعات من التوائم تعيش في بيئات ثقافية اجتماعية اقتصادية مختلفة. قد أمكن تقسيم هؤلاء التوائم إلى فئتين متمايزتين تتكون الفئة الأولى من توائم متناظرة يعيش كل زوج منها في بيئة واحدة وتتكون الفئة الثانية من توائم متناظرة يعيش أفراد كل زوج منها في بيئتين مختلفتين.

وتوضح الدراسة أن الوزن كان أقل تأثرا بالبيئة وأن الذكاء أكثر تأثيرا بها، إلاّ أن مدى التأثر ما زال ضئيلا.

وتدل نتائج التجربة التي قام بها "مريمان" سنة 1924 على تأكيد أهمية الناحية الوراثية في الذكاء كما يدل على ذلك البيان التالي:

1- معامل ارتباط ذكاء التوائم المتناظرة الإناث في سن 5-9 سنة = 0.92.

2- معامل ارتباط ذكاء التوائم المتناظرة الإناث في سن 10-16 سنة = 0.80

3- معامل ارتباط ذكاء التوائم المتناظرة الذكور في سن 5-9 سنة = 0.80.

4- معامل ارتباط التوائم المتناظرة الذكور في سن 10-16 سنة = 0.89

5- معامل ارتباط ذكاء التوائم غير المتناظرة المختلطة الجنس في سن 5-9 سنة = 0.70 .

6- معامل ارتباط ذكاء التوائم غير المتناظرة المختلطة الجنس في سن 10- 16 = 0.30 .

وهكذا نرى أن الزيادة في العمر الزمني لا تؤثر كثيرا في التوائم المتناظرة ويبدو تأثيرها واضحا في التوائم غير المتناظرة حيث يهبط مدى التشابه من 0.77 الى 0.30 وبما أن العلاقات القائمة بين التوائم المتناظرة أكثر تشبعا بالنواحي الوراثية من العلاقات القائمة بين التوائم غير المتناظرة منه في التوائم المتناظرة، إذن نستطيع أن نستنتج أن الناحية الوراثية في الذكاء أشد قوة من الناحية البيئية.

وتدل هذه التجربةايضا على أن احتمال تأثر ذكاء الإناث بالبيئة أكثر من احتمال تأثر الذكور وذلك لأن معامل ارتباط ذكاء الإناث تغير من 0.92 إلى 0.81 وأن معامل ارتباط ذكاء الذكور تغير من 0.80 الى 0.89 وهكذا نرى أن مدى التغير لدى الإناث أكبر بقليل من مدى التغير لدى الذكور.

2- أطفال الملاجيء والمؤسسات:

تعتمد هذه الطريقة على دراسة ذكاء الأطفال الذين ينحدرون من سلالات وراثية مختلفة، ويعيشون حياة مشتركة متشابهة. فإذا كان الذكاء يتأثر بالوراثة أكثر مما يتأثر بالبيئة ظل الاختلاف القائم بين ذكاء هؤلاء الأطفال متباعدا كما بدأ. وإذا كان الذكاء يتأثر بالبيئة أكثر مما يتأثر بالوراثة تناقص أثر ذلك التباعد واقتربت المستويات المختلفة لذكاء هؤلاء الأطفال من بعضها البعض. وقد قام الذين اهتموا بهذا النوع من الدراسات بمقارنة التوزيع الاحصائي

لذكاء أطفال الملاجىء بالتوزيع الاحصائي لذكاء بقية أطفال المجتمع ووجدوا أن هؤلاء الأطفال اليتامى يمثلون المجتمع الخارجي، لا ينقصون عنه في ذكائهم ولا يزيدون وبذلك أمكن ضبط العوامل المؤثرة في مدى تباعد أو اقترب نسب ذكاء هؤلاء الأطفال. وقد أكدت مثل هذه التجارب الناحية الوراثية للذكاء وذلك عندما دلت نتائجها على أن التباعدالقائم بين نسب الذكاء ظل كما بدأ. (267.266:43) (49.48:26)

وفيما يتعلق بتأثير البيئة على الفروق في الذكاء نجد هناك عدة دراسات نذكر منها:

دراسة سكوداك وسكيلز:

حيث قاما بدراسة (100) طفل متبنى تقل أعمارهم عن 6 شهور في منازل مستواها أفضل بكثير من مستويات البيوت الأصلية التي ولدوا فيها، وقام الباحثان بمتابعة الأطفال حتى سن 13 سنة ونصف من العمر، وحينئذ تم اختبارهم من الناحيتين التحصيلية والعقلية بواسطة اختبارات تحصيل واختبارات ذكاء فردية، وقورنت نسب ذكاء هؤلاء الأطفال بذكاء امهاتهم الأصليون كمعيار لمعرفة التقدم الحادث في الأطفال.

فوجد الباحثان أن نسب ذكاء الأطفال تزيد في المتوسط (20) درجة إلى (30) درجة أعلى من نسب ذكاء الأمهات الأصليين وكذلك فإن الأطفال يستجيبون في المستوى المتوقع لأطفال البيوت التي تبنتهم وليس في مستوى بيوت عائلاتهم الأصلية، فقد وجد أن الأمهات تقع حالتهن على الحد الأدنى للمستوى الاجتماعي المتوسط ولكن الأطفال أصبح أغلبهم مراهقين متوافقين ناجحين (136:28) .

● **طريقة الأفراد والجماعات المنعزلة:**

إذا كانت المحددات المهمة في الذكاء وراثية فما هو أثر المحددات البيئية على تنشيط أو إعاقة نمو الذكاء؟ وهل يظل أثر البيئة ثابتاً خلال المراحل المختلفة للحياة؟ ومتى يبلغ أثر البيئة أقصاه في حياة الفرد؟ وتدل جميع الدراسات التي أجريت على الأطفال المتوحشين على أنهم جميعاً كانوا لا يرقون بسلوكهم العقلي إلى مستوى الطفل العادي وإنما كانوا لا يكادون يتجاوزون مستوى الضعف العقلي.

ومن هؤلاء الأطفال، طفل "أفيرون" المتوحش الذي وجده الناس سنة 1799 يعيش في إحدى غابات فرنسا كما تعيش الحيوانات، يسير على أربع يلعق الماء بفمه كما تفعل الحيوانات عندما تشرب، وهو عندما ينطق لا يكاد يبين إلا عن أصوات نابية لا تمت بصلة إلى الحياة

البشرية، وقد فشلت أغلب المحاولات التي بذلت آنئذ لرفع مستواه إلى مستوى الطفل البشري العادي، ومهما يكن من أمر القوى العقلية لهذا الطفل في نشأتها الأولى فقد تعرضت تلك القوى لأمور شوهت نموها وحالت بينها وبين الحياة الطبيعية للعقل البشري وما أقرب هذه الظاهرة بظاهرة التشوهات التي تصيب الجمجمة أثناء الولادة وإن اختلف عنها في أنها تشوهات بيئية وليست تشوهات تكوينية. وعلى الرغم من هذا الاختلاف فقد كانت النتيجة واحدة في كلتا الحالتين وهو الوصول بالفرد إلى مستوى الضعف العقلي.

وطفل آخر اشتهرت حالته باسم "كاسبار هوسير" وقد ظل هذا الطفل رهين السجن الانفرادي منذ طفولته الأولى حتى بلغ من العمر17عاما وكانً غذاؤه يصله من فجوة في سجنه لا يرى منها أحدا. وعندما زالت الأطماع السياسية التي من أجلها سجن الطفل وأطلق سراحه كان مستواه العقلي هو مستوى الأطفال الذئاب أي أنه كان متخلفا في تمييزه الحسي وفي ذكائه، وانفعالاته، وفي كل مظهر من مظاهر حياته النفسية.

وهكذا نرى أنه بالرغم من أهمية الوراثة في تحديد مستوى الذكاء، إلا أن المؤثرات البيئية هي التي تسير الذكاء إلى غايته الصحيحة، ووجودالفرد في المجتمع الانساني هو الذي يحفز مواهبه وقواه. وعزلته التامة عن هذا المجتمع تشوه هذا النمو في أغلب نواحيه. (26: 50-51)

وعموما فإنه يمكن القول بأن الذكاء يتأثر في نشأته ونموه بالتفاعل القائم بين المحددات الوراثية والمثيرات البيئية، ويمكن معرفة الأثر النسبي لكل من الوراثة والبيئة، وذلك عن طريق دراسة الاحتمالات المختلفة التي تنشأ من عملية المفاضلة بين هاتين الناحيتين، وتتلخص هذه الاحتمالات في النواحي الآتية:

1- تشابه ثم تشابه .... وراثة

2- تشابه ثم اختلاف ...... بيئة

3- اختلاف ثم تشابه .....بيئة

4- اختلاف ثم الاختلاف نفسه .... وراثة.

ونقرر مره أخرى أن الذكاء شأنه شأن أية خاصية لدى الإنسان هو نتاج تفاعل بين وراثة الفرد والبيئة التي يحيا فيها وما توفره من مثيرات وحوافز تحفز مواهبه الموروثة – وينبغي علينا أن نقوم باستغلال مواهب الشخص وحفزه لاستغلال تلك الأسس الوراثية بدلا من الدخول في متاهة أيهما أكثر تأثيرا من الآخر.

الفصل الثامن

الفروق الفردية : تطبيقات تربوية

الفروق الفردية: تطبيقات تربوية

مقدمة:

عرفنا فيما سبق أن هناك فروقا بين الأفراد والجماعات وداخل الفرد الواحد في مختلف السمات، وعرفنا أن هذه الفروق هي فروق في الدرجة وليست في نوع الخاصية المعنية، وبالتالي فإن لهذه الفروق مدى معين تتوزع بناء عليه، ورأينا كيف أن القياس النفسي والإحصاء قد وفرا وسائل موضوعية لدراسة هذه الفروق وبيَّنا مدى دلالتها الإحصائية، وقد فسرت هذه الفروق من خلال العوامل الوراثية والعوامل البيئية، ورأينا أن تفاعل هذه العوامل جميعها مع بعضها البعض يؤثر في الفروق الفردية، في ضوء كل هذه المعطيات يمكن أن نقوم في علم الفروق الفردية بوظيفتين أساسيتين هما: التنبؤ بمستقبل هذه الفروق وضبطها، وذلك يمثل غاية أي علم من العلوم وفي هذا الإطار (التنبؤ – الضبط) يمكن أن نتناول بعض التطبيقات التربوية.

أولا: نماذج التدريس والفروق الفردية:

نعلم جميعاً أن هناك ظاهرة – لا نقول مشكلة – يعرفها جميع العاملين في المجال التعليمي داخل أي مؤسسة وهي أن النتاج النهائي لعملية التدريس ليس واحداً لجميع المستهدفين لهذه العملية، أي التلاميذ .. والأمر يبدو هنا طبيعياً – فقد قلنا أن هناك فروق فردية بين الأفراد، فهناك طالبات ينجحن بتقدير ممتاز وأخريات بتقدير جيد وهكذا.

لكن ما يعنينا هنا هو أنه في هذه الحالات يوجد إفتراض يرى أن العملية التربوية المرسومة لم تتحقق بالقدر نفسه لدى جميع التلاميذ – فهناك من اكتسب المهارات المعينة وهناك من لم يكتسبها فالهدف قد تحقق لدى البعض ولم يتحقق لدى البعض الآخر.

وكما سبق القول هذا أمر طبيعي، وهنا ترى الفروق الفردية أن التعامل مع مثل هذه الأمور لا يكون بإزالتها – أي إزالة ما بينهم من فروق، لأن ذلك من الأمور المستحيلة، ولكن يكون بمحاولة تقليل الفروق بين الفئات المختلفة من الأفراد، وذلك بأن نولي إهتماماً ورعاية خاصة زائدة للفئة الأضعف من التلاميذ حتى يمكن أن تقترب من الفئة الأحسن، فقد تكون هناك عوامل بيئية يمكن أن نعدلها أو نغيرها حتى نقرب مدى الفروق بين الفئتين ولتحقيق هذا الهدف ابتكر علماء النفس نماذج تدريسية تقوم على نظريات التعلم نتناول منها:

1- **التعلم الاتقاني (التمكن):**

يعتمد هذا النوع من التعلم على نظريات التعلم السلوكية من جهة، وعلى فكرة بلوم المتمثلة في أن الفروق الفردية في المحصلة النهائية للتدريس هي نتيجة لكون بعض التلاميذ يتعلمون بشكل أسرع من الآخرين، وأن بعضهم الآخر يحتاج إلى وقت أطول حتى تتم عملية التعلم، فإذا سمحنا للتلاميذ بأن يدرسوا بحسب ما يحتاجونه من وقت، نجد أنهم يصلون إلى المستوى نفسه من إتقان المعارف والمهارات المختلفة، ويرى "بلوم" أن حاجة بعض التلاميذ إلى وقت أطول للتعلم، وعدم السماح لهم بأن يأخذوا الوقت الكافي للتعلم قد يظهرهم في نظر الآخرين بأنهم متخلفون، وعليه لابد أن يكون من أهم مبادئنا التدريسية حصول التلاميذ على الوقت الكافي للتعلم.

ففي خلال السبعينات قام "بلوم وتلاميذه" بإجراء الدراسات والتجارب التي أدت إلى وضع قاعدة تربوية جديدة مؤداها أن الغالبية العظمى من التلاميذ يمكن أن يتشابهوا فيما يتعلق بالقدرة على التعلم ومعدل التعلم والدافعية لمزيد من التعلم عندما توفر لهم الظروف التعليمية المؤاتية. وتحاول نظرية بلوم في التعلم المدرسي تفسير الفروق الفردية في التعلم المدرسي والأساليب التي يجب إتباعها لتقليل تلك الفروق.

ويرتبط بكل ذلك الطريقة الجديدة في المناهج وطرق التدريس والمسماة بالتعلم من أجل التمكن، وهو ذلك الأسلوب الذي يستخدم المناهج القائمة ولكنه يزودها بطرق تدريس (وفيد باك) وأساليب تصحيح ليضمن مستوى عالياً من التعلم بالنسبة لغالبية التلاميذ.

وهذا النوع من التعلم يهدف إلى:

1- مساعدة كل تلميذ على أن يعمل وينجز وفقاً لسرعته الخاصة به عبر الوحدات الدراسية المتتالية.

2- تطوير قدرة كل تلميذ ليصل إلى درجة من الإتقان أو التمكن.

3- تطوير المبادرة الذاتية والتوجيه الذاتي لدى التلاميذ.

4- رعاية نمو وتطور قدرة كل تلميذ على حل المشكلات.

5- تشجيع التقييم الذاتي والدافعية للتعلم.

متغيرات التعلم الإنفعالي:

إختار بلوم ثلاثة متغيرات تعتمد على بعضها البعض ويرى أن هذه المتغيرات إذا ما عولجت بعناية كافية فستمكن المدارس من الإقتراب من نظام تربوي فعّال خالٍ من العيوب وهذه المتغيرات هي:

1- المدى الذي وصل إليه المتعلم في تحصيل المتطلبات الأساسية للتعلم الذي سيقوم به.

2- مدى دافعية المتعلم (الموجودة فعلاً أو التي يمكن الوصول إليها للإنهماك في عملية التعلم).

3- مدى ملاءمة التعليم للمتعلم.

والدرجة التي ستقل فيها أحد أو بعض هذه المتغيرات عن الحد الأمثل هي التي ستحدد مستوى ونوع التحصيل وكذلك الصعوبات التي سنصادفها في عملية التعلم والوقت والمجهود المطلوبين لتحقيق التعلم.

ولتحقيق أهداف التعلم بالتمكن حاول "باول" وضع نسق له عدة خصائص:

1- إتقان أي موضوع يعرف بعدد المواضيع الأساسية التي تمثل أهداف المادة الدراسية التي تعلمها التلميذ.

2- تقسيم المادة الدراسية إلى وحدات لكل منها مواضيعها التي تمثل جزءاً من المادة ككل والمطلوب من التلميذ إتقانها.

3- إختيار المواد التعليمية وإستراتيجية التدريس المناسبة.

4- كل وحدة تنتهي بإختبار تشخيصي لقياس قدرة التلميذ على التقدم في التحصيل، وتحديد المشكلات الخاصة التي تواجه كل تلميذ.

5- معطيات هذه الإختبارات تحدد التدريس الإضافي الذي ينبغي أن يقدم للطلبة لمساعدتهم على التغلب على مشكلاتهم.

وتقوم خصائص هذا النسق التعليمي وأهدافه على فرضيات هي:

1- هناك فروق بين التلاميذ في مقدار الوقت والتدريب اللازمين لإتقان مادة تعليمية معينة.

2- للتعامل مع هذه الفروق لابد من ترتيب الشروط التي يستطيع فيها كل تلميذ أن يتعلم الوحدات الدراسية التالية خلال الوقت الذي يناسبه وكمية التدريب التي يحتاجها.

3- إذا توفرت في المدرسة المواد التعليمية المناسبة ووجدت الشروط التدريبية التي تشجع على التعلم الذاتي، فإن تلاميذ المدرسة الإبتدائية قادرون على التعلم بأقل قدر ممكن من توجيهات المدرس.

4- التلميذ الذي يدرس الوحدات الدراسية لمادة ما والتي رتبت بشكل متتالٍ من السهل إلى الصعب، يجب إلاّ يسمح له بالإنتقال إلى الوحدة التالية قبل أن يكون قد أتقن الوحدة السابقة إلى درجة مقبولة.

5- يجب إعطاء كل تلميذ فكرة (تغذية راجعة) عمّا وصل إليه في تحصيله الدراسي.

وفي عام 1974م قام "ثورنبرج" بوضع برنامج تدريس لأجل الإتقان والتمكن من مرحلتين:

1- مرحلة تطوير البرنامج:

تتكون هذه المرحلة من اربع خطوات:

الخطوة الأولى: وضع إطار المادة:

وتعني تحديد الموضوعات الرئيسية والفرعية لهذه المادة، وربط هذه الموضوعات بما سبق للتلميذ أن تعلمه.

الخطوة الثانية: الوحدات التدريسية:

وتعني تحويل المادة إلى مجموعة من الوحدات الدراسية كل وحدة لها أهداف محددة، وموضوعات فرعية، وأسلوب تقييم، هذه الوحدات تكون متسلسلة بيانياً ووظيفياً.

الخطوة الثالثة: الأهداف:

وتعني وضع تصور للمحصلة النهائية من تدريس الوحدة.

الخطوة الرابعة: تقويم الأهداف:

أي بناء الإختبارات التحصيلية المناسبة للتقويم السليم لمدى إتقان التلميذ للوحدة المدروسة.

2- مرحلة تدريس البرنامج:

وتتكون من الخطوات التالية:

الخطوة الأولى: التقييم القبلي بهدف تقييم معارف التلميذ ومهاراته ذات العلاقة بالوحدة الجديدة والتي يفترض أنه قد اكتسبها من قبل.

الخطوة الثانية: التدريس من خلال الإسترشاد بأهداف هذه الوحدة ونتائج التقييم القبلي.

الخطوة الثالثة: تقييم نتائج التعليم بهدف التعرف على مدى تحصيل التلاميذ للوحدة من تلك الوحدة مسترشداً في ذلك بأهداف الوحدة ومستوى إتقانها.

الخطوة الرابعة: تحليل نتائج التقييم بهدف معرفة مدة إتقان التلاميذ للوحدة التدريسية قياساً بمعيار الإتقان الذي سبق للمدرس أن وضعه.

الخطوة الخامسة: إعادة التدريس لأجزاء الوحدة التي كشف التقييم عن أن بعض التلاميذ لم يتقنوها، فيقوم المعلم بإعادة التدريس لتلك المجموعة.

(2) **نظام التدريس الشخصي:**

قام "كيلر" 1968م بتطوير هذا النموذج، وهو يعتمد على محاولة التخلص والبعد عن النمط التقليدي في التدريس الذي يعتمد على كتاب مقرر ونظام الإلقاء من طرف المدرس الواحد، وقيام المدرس بتقدير مدى معدل السير في المقرر والتقييم.

وهذا النموذج إلى جانب خصائص التعلم الاتقاني، السابق ذكره، له خصائص أخرى مثل السير في المقرر وفقاً لقدرات التلاميذ وذلك بأن لا يتم الإعتماد على كتاب واحد للمقرر الواحد – ومساعدة الطلبة غير المتفوقين عن طريق المتفوقين. إلى جانب الإعتماد على نظام المصادر المختلفة للمادة العملية الواحدة (المراجع) ممايكسب التلميذ العديد من المعارف بأساليب مختلفة.

وفي هذا النموذج يحصل كل فرد على الوقت الكافي للتعلم، ويقرر التلميذ متى يكون مستعداً لأخذ الإمتحان، أي هو الذي يقرر متى يكون متقناً للمادة المدروسة، كما أن هذا النموذج يعتمد على نشاط التلميذ وقدراته على الإستفادة من مصادر التعلم المختلفة.

3- **التدريس الموصوف للفرد:**

هنا يتم أولاً التعرف على حاجات التلاميذ، ثم تنظيم أجزاء ومهام المادة بطريقة تلبي الحاجات، وتكييف سرعة التدريس لتتناسب مع قدرات التلاميذ، وإستخدام الإختبارات المتكررة للتأكد من إتقان التلميذ للوحدة الدراسية، ونظراً لاختلاف حاجات التلاميذ، فإنهم يختلفون في الموضوع الدراسي.

4- التعليم المبرمج:

وهذا الأسلوب من التعليم أو التدريس يعتبر أحد نواتج نظرية "سكنر" في التعلم، ويعتبر "سكنر" في إطار أفكاره عن التعلم المبرمج أن العلم يكون فعالاً إذا تحققت الشروط التالية:

1- أن نقدم المعلومات المراد تعليمها في شكل خطوات صغيرة.

2- أن تعطي للمتعلم تغذية مرتجعة سريعة تتعلق بنتيجة تعلمه في الموقف بمعنى أن تتاح له فرصة معرفة نتيجة أدائه إذا كان صحيحاً أو غير صحيح.

3- أن يمارس المتعلم عملية التعلم بالسرعة التي تتناسب وإمكانياته.

وقد رأى سكنر أن هذه المبادىء لا تراعى في التعليم الحالي. والأكثر من ذلك وجد أن الأسلوب السائد في التدريس هو أسلوب المحاضرة، واقترح أسلوباً بديلاً أطلق عليه "التعليم المبرمج" يتضمن المبادىء التي يقوم عليها التعلم الجيد، ونتيجة لذلك ظهرت فكرة الآلة التعليمية التي تعرض المادة التعليمية المبرمجة حتى يسهل تنفيذ الفكرة التي يقوم عليها التعليم المبرمج (أفلام — شرائط ... إلخ).

ويتضمن أسلوب التعليم المبرمج العناصر الأساسية الآتية:

1- تقديم سلسلة منظمة من البنود التي تثير إهتمام التلميذ، وتزوده بأجزاء صغيرة من المعرفة تدريجياً، وتتطلب منه إستجابات.

2- يستجيب التلميذ إلى كل من هذه البنود بطريقة محددة.

3- تعزز إستجابات التلميذ بالمعرفة الفورية للنتائج بالإستعانة بالتلميحات والتلقينات اللازمة.

4- يسير التلميذ في البرنامج بخطى صغيرة.

5- وبالتالي لا يقع في أخطاء كثيرة، حيث تكون إستجابته في أغلبها صحيحة بالرغم من تناقص وتلاشي التلميحات تدريجياً.

6- تتكون إستجابات التلميذ على أساس معرفته السابقة.

ويؤدي إتقان التلميذ لكل خطوة من خطوات البرنامج إلى جعل النتيجة النهائية للتعلم محققة، وتسمى كل خطوة من هذه الخطوات بنداً أو إطاراً.

ثانياً: تقييم أداء التلميذ:

نعلم أن علم نفس الفروق له ركيزتان لا غنى له عنهما، الأولى هي القياس، والثانية هي الإحصاء. وبالقياس نعطي قيمة كمية لعينة من السلوك. فعندما نطبق إختباراً معيناً فإن كل تلميذ سيحصل على درجة معينة، هذه الدرجة تمثل ما يستطيع هذا التلميذ أداءه من تلك العينة من السلوك التي تضمنها الإختبار، فإن حل التلميذ سبعة أسئلة من عشرة أسئلة، تصبح القيمة الكمية لأدائه (7 / 10).

أما بالإحصاء فإننا نقارن بين أداء التلاميذ لنعرف مدى الفروق، ثم نرتب هؤلاء التلاميذ في فئات، ونحسب مدى الفروق بين كل فئة وأخرى، ومدى الدلالة الإحصائية لهذا المدى، كما يمكن أن نحدد موقف التلميذ الواحد من بين مجموعته. بمعنى ماذا تعني الدرجة التي حصل عليها تلميذ ما ؟

ولهذا يكون التقييم هو ما يضيفه المدرس من تقدير كيفي للدرجات الكمية. ويلخص كل من "ميهرنز وليهمان" وظائف التقييم بالتالي:

التقييم يساعد المدرس على الحصول على معلومات حول المخرجات السلوكية للتلاميذ، ويساعده على وضع وتنقيح وتوضيح أهداف واقعية لكل تلميذ، وعلى معرفة ما تحقق من أهداف تربوية. وأخيراً يساعده على معرفة وتقييم وتنقيح طرقه في التدريس.

وهكذا تكون عملية التقييم ركناً رئيسياً من أركان العملية التربوية إلى جانب ركني التدريس والأهداف التربوية، بها تستكشف الفروق الفردية في مدى تحقق الأهداف التربوية أو مدى الإتقان الذي تحقق، وفي ضوء ما يكشف عنه التقييم من نتائج توضع الخطط للتعامل مع الفئات أو الأفراد الذين هم بحاجة لمساعدة.

الفصل التاسع

الفروق الفردية وعواملها، بحوث ودراسات

الفروق الفردية وعواملها: بحوث ودراسات

مُقدِّمة:

عرفنا أن دراسة دور كل من العوامل الوراثية والبيئية والبيولوجية، على حدة، في إحداث الفروق الفردية أمر تعتريه كثير من الصعوبات المنهجية التي تتمثل في أن هذه العوامل جميعا تعمل وتؤثر معا في الوقت نفسه، ومن ثم فإنه من الصعب تثبيت أي من هذه العوامل لدراسة العامل الآخر. هذا إلى جانب أن الإنسان ككائن بشري لا يمكن وضعه في مواقف تجريبية قد تلحق به الأذى والضرر تحت شعار العلم. ولهذا نجد أن العلماء قد قاموا بدراساتهم في هذا المجال على الحيوانات، وعلى الكائنات الإنسانية قبل الولادة وبعدها بفترة قصيرة. واستخدم العلماء المنهج التجريبي من خلال التنشئة الانتقائية، ومن خلال التجريب القائم على تغيير الظروف البيئية وملاحظة تأثير ذلك على إحداث الفروق.

كما استخدم الباحثون المنهج الوصفي لملاحظة اتجاه نمو السلوك واكتشاف مراحل النمو. ودراسة الفروق الفردية في الخصائص السلوكية والبنائية، والدراسات عبر الثقافية لبعض الممارسات المتعلقة بالطفل.

وسوف نتناول في هذا الجزء دراسات وفق المنهج الوصفي، ودراسات وفق المنهج التجريبي.

أولا: الدراسات القائمة على المنهج الوصفي:

ويتضمن هذا المنهج الدراسات النمائية والدراسات الارتباطية والدراسات عبر الثقافية.

الدراسات النمائية:

وقد أجريت على الحيوانات والإنسان سواء قبل الولادة أو بعدها.

دراسة "كوجيهل" :

لقد وجد "كوجهيل" في ملاحظته لحركات أجنة السحلية الناتجة عن إثارتها بشعيرات دقيقة تتابعا منتظما لمراحل التحرك. فالحيوان لا يستجيب للمثير أولاً استجابة يمكن ملاحظتها، ولكن تكون الحركة الأولى تمايلا جهة اليمين أو جهة اليسار، ويتسع مدى الحركة عند الأجنة الأكبر بحيث تصبح ثنيا للجذع كله حتى يتكور الحيوان، ثم يأخذ شكل الحرف S في اتجاهين متعاكسين، فيبدأ رد الفعل الأول نحو اليسار من قمة الرأس ويسير متجها للذيل. ويعتبر رد الفعل أساسا للنمو الحركي للكثير من الصور الحيوانية سواء المائية أو البرية.

وبناء على هذه الدراسة نجد هناك فروضاً معينة عامة تتعلق بتتابع النمو الكلي وهي:

- أن السلوك ينمو عن طريق التفرد عن النمو الكلي، وذلك بأن يتطور منه إلى وحدات سلوكية أصغر مما يخالف الرأي بأن الحركات هي انعكاسات بسيطة تمتزج وتتكامل لتكون السلوك المركب، أي أنه يخرج الجزء من الكل وليس الكل يتركب من الجزء.
- اتجاه النمو يسير وفق محورين أحدهما رأسي والآخر طرفي، ولهذا نجد حركات منطقة الرأس تظهر في سن مبكرة، ثم تتقدم هذه الحركات من الرأس للذيل.

دراسة "كورنيوس":

وقد أجريت على صور أرقى. وقام بحساب العمر بالأيام لظهور عدد كبير من الأفعال لأول مرة واستمرارها واختفائها ووجد أن:

- سلوك الحبو يظهر لدى جنين القطة المكتمل النمو في اليوم 53 من الإخصاب، ويظهر الابتلاع في اليوم 51، والاستقامة في يوم 47، واللعق باللسان في اليوم 30، وحركة ثني في الرقبة في جهة واحدة في اليوم 23.
- يحدث قبل الولادة نمو سلوكي متصل متقدم سريع لدى جنين القط المكتمل النمو بحيث تصبح ردود الأفعال البدائية للتنفس والحركة وتناول الطعام نتائج لفترة قبل الولادي. ولذا فمن المهم معرفة مدى النمو السلوكي قبل الولادة لتقدير النمو السلوكي بعد الولادة.

دراسة "تلين" على سلوك القط بعد الميلاد:

وقد توصل إلى النتائج الآتية:

- أكدت دارساته الظهور المفاجيء لعدد من ردود الأفعال في أعمار معينة بعد الميلاد وقد عزز ذلك دور النضج في نمو السلوك.
- بينت النتائج كذلك الظهور المفاجيء لسلوك قد سبق ومر من قبل بنمو أكثر تدرجا في فترة قبل الولادة إذا وجدت المؤثرات البيئية المناسبة.

دراسة "كيو":

وقد أجريت على جنين الكتكوت قبل الولادة. وكانت نتائج الملاحظات التي تم التوصل إليها ما يلي:

- أن النمو – متفقا في ذلك مع كوجيهل – يسير من الرأس إلى الجذع – حيث ظهرت حركة الرأس أولا ثم تبعها حركة الجذع ثم الأطراف ثم الذيل.
- أن نبضات القلب في النمو المبكر قبل الولادة تؤدي إلى ذبذبات إيقاعية عامة يقوم بها الجسد الساكن المكتمل النمو للجنين وتبدأ بحركة الرأس حركة آلية سلبية.
- لاحظ انعكاسات العين قبل الولادة رغم غياب المثيرات البصرية وذلك بالارتباط بحركات الجسم.
- ينتهي "كيو" في ملاحظاته إلى كل جزء من الاستجابة العضلية للكتكوت قد تم ممارسته من قبل الولادة، وأن كثيرا من الأعضاء تبدأ في العمل وهي ما زالت في صورة جنينية.
- أكدت ملاحظات "كيو" أن نمو السلوك تدريجي ومتصل وذلك لأن أنماط السلوك الغريزي لا تظهر فجأة وإنما لها تاريخ طويل في النمو.

دراسة "كارميل ومعاونوه":

وأجريت على السلوك قبل الولادي لأجنة الأرانب المكتملة النمو. وأوضحت النتائج ما يلي:

- تم تحديد الوقت الذي يحدث فيه لأول مرة كثير من الاستجابات السلوكية قبل الولادية لدى الأرانب، وكانت هذه الاستجابات لمثيرات مثل درجة الحرارة والضغط بشدة مختلفة.
- بالنسبة للشدة وجد أن الضغط الخفيف على البشرة يؤدي إلى طرفة العين، والضغط الشديد أدى لحركة تضمنت الرأس والجذع كله والأطراف الأربعة.

وفيما يتعلق بالنمو السلوكي قبل الولادي لدى الكائنات الإنسانية نجد هناك العديد من الدراسات التي أجريت على البشر وأسفرت عن العديد من النتائج نوجزها فيما يلي:

- وجد من الأدلة ما يشير إلى أن كل المستقبلات الحسية ربما تكون قادرة على العمل لدى الجنين المكتمل النمو وذلك على الرغم من أن الحياة قبل الولادية لا تتطلب إثارة وظائف الحس المختلفة بالحرارة. فالبيئة قبل الولادية تكون من الانتظام في الحرارة والتركيب الكيمائي بحيث تجعل نشاط مستقبلات معينة لا لزوم له.
- لوحظ حدوث استجابة للإثارة السمعية بالرحم، كما أن إثارة اللمس وجد أنها تحدث بعد الأسبوع الثامن ولوحظ فيها الاتجاهين العموميين الرأس، والجذع في نمو هذه الحساسية إلا أنه وجدت استثناءات معينة كالتغيرات العضوية، وهي تغيرات تحدث قبل الولادة وقد تكون لها أهميتها في عملية إثارة المستقبلات.

- بتتبع ما يحدث بعد الشهرين الأولين للحياة قبل الولادية لوحظ حدوث مجموعة من الاستجابات الحركية معظمها يشمل الكائن العضوي وبعض الانعكاسات المحلية تظهر مبكرا في اتجاه النمو.
- في الشهر الرابع تظهر جميع الانعكاسات تقريبا لدى الوليد الجديد أثناء الحياة قبل الولادية، فقد لوحظ وجود البكاء والمص وانعكاسات العين لدى الوليد الكامل، كذلك وجدت انقباضات إيقاعية للصدر والقفص الصدري، وهي تشبه حركات التنفس التي يمكن تسجيلها مباشرة عن طريق جسم الأم.
- في الشهر الخامس لوحظ حدوث استجابات الانعكاس التوازني قبل الولادة فحركات الرأس في الفراغ تؤدي إلى توازن الأطراف، والحركات السلبية للجنين الكامل تؤدي لردود أفعال إيجابية ترجع الجنين الكامل لوضعه الأصلي. كما تؤدي إثارة قدم واحدة للجنين الكامل إلى ثني الساق المقابلة له وبسط الساق المضادة.
- لوحظ ازدياد في مقدار حركة الجنين الكامل ومعدلها أثناء الاستثارة الانفعالية للأم، فالتغيرات الفسيولوجية التي تحدث في جسم الأم أثناء الانفعال تدفع الجنين إلى بذل نشاط أعظم. وتستمر هذه الآثار في عملها أثناء الحياة بعد الولادية.

وبالنسبة لإمكانية حدوث التعلم أثناء الحياة قبل الولادية، وجد من الأدلة ما يؤيد حدوث تعديلات بسيطة في السلوك تتبع الإثارة. فقد لوحظ حدوث تكيف من جانب الجنين المكتمل النمو إزاء مثير أحدث اهتزازات في بطن الأم، ويثير هذا المثير حركات تشنجية وإرتفاع في نبضات القلب. كما أنه أمكن الحصول على استجابة وارتفاع في نبضات القلب. كما أنه أمكن الحصول على استجابة شرطية من جانب الأجنة الإنسانية الكاملة وهي في الرحم في أثناء الشهرين الأخيرين للحمل فقد استخدم صوت مرتفع كمثير غير شرطي وعمل اهتزاز في بطن الأم كمثير شرطي فأدى ذلك إلى عدد من ردود الأفعال المتعاقبة.

وهناك كذلك مجموعة من الأبحاث اهتمت بدراسة النمو السلوكي لدى الرضيع الإنساني كأبحاث "جيزيل" وشيرلي" وغيرها.

فنجد "جيزيل"" في أبحاثه قد توصل إلى عدة ملاحظات ونتائج من أهمها:

- يذهب "جيزيل" إلى أن النمو السلوكي لدى الوليد البشري والطفل يعتمد مبدئيا على عوامل نمو أو نضج أكثر منه على التعلم.

● وجد في ملاحظاته على الرضع المولودين قبل انتهاء فترة الحمل العادية التي تبلغ تسعة أشهر بشهر واحد لا يصلون إلى مستوى نمو الطفل المولود عاديا إلا بعد عمر قدره شهر.

● وجد " جيزيل" كذلك أن الطفل الذي ولد بعد فترة الحمل بشهر واحد متقدما في سلوكه حين الولادة مثل طفل طبيعي عمره شهر واحد.

● ذهب "جيزيل" إلى أن هناك فرقاً كبيراً بين البيئة قبل الولادية وبعد الولادية من حيث إتاحة الفرصة للتعلم أو الممارسة النوعية للوظائف السلوكية.

● يشير "جيزيل" في ملاحظاته ونتائج دراسته إلى ثبات نتائج النمو كدلالة على دور النضج. ففي نمو سلوك القبض باليد أو الإمساك تسير بنظام المراحل المتعاقبة نفسه. فيحدث مثلا استعمال اليد في محاولات بدائية للإمساك بواسطة راحة اليد في سن مبكرة عن استعمال الإبهام في مقابل راحة اليد. وهذه الحركة بدورها تسبق استعمال الإبهام والسبابة في قبضة تشبه حركة الكماشة تكون أكثر اتقانا في الإمساك بالشيء ويحدث ذلك أيضا في حالة الأنماط المتتابعة في المشي والتسلق والنمو الحسي الحركي.

كذلك نجد دراسات "شيرلي" على النمو السلوكي للوليد، وقد انتهت هذه الدراسات إلى نتائج عديدة هي:

- وجدت "شيرلي" بعد فحصها لخمسة وعشرين وليدا بشريا كل أسبوع ثم كل أسبوعين من الميلاد وحتى عامين أن الضبط الحركي عند الوليد يبدأ نحو الرأس ثم يسير نحو القدم مما يدعم مبدأ النمو وتتابعه من الرأس إلى الجذع.

- وجدت أيضا أن أول مرحلة للنتاج الحركي هي تآزر حركات العين.

- يتبع المرحلة السابقة مرحلة تثبيت البصر على الأشخاص والأشياء.

-وتأتي بعد ذلك مرحلة مراقبة الأشياء المتحركة.

- إن المراحل الثلاث السابقة نفسها(2-4) نجدها في النهوض الذي يبدأ بلفت الرأس، ورفعها إلى النهوض بالصدر.

- تأتي بعد المراحل الثلاث السابقة (2-4) في الظهور مرحلة ضبط القعود ونمو حركة الطفل لبلوغ الأشياء، وتلك المرحلة تتابع كالآتي:"

بدأت بالتلويح العشوائي ثم يأتي بعد ذلك لمسه ثم امساكه ثم الاحتفاظ بواسطة الإبهام مقابلا راحة اليد، وأخيرا السعي نحو شيء وحمله إلى الفم.

وتذهب "شيرلي" في نهاية الأمر إلى القول بأن هذا النظام المتسلسل المتتابع العام لا يمكن أن ينسب إلى التدريب أو الممارسة التلقائية بل هو نتيجة للنضج. ويرد على النتائج التي توصلت إليها "شيرلي" بما يأتي:

يذهب "دينيس" إلى أنه بالنسبة لإمكانيات حدوث الممارسة قبل الولادية لمختلف الوظائف كالتعليم قبل الولادي فأنه لم يمكن إثبات الفعل الشرطي الذاتي ولا التعلم القائم على المحاولة والخطأ عند الجنين الإنساني المكتمل أو الحديث الولادة، ولذلك فكل هذا السلوك أمر يقوم على النضج

- إن الممارسة البسيطة لمختلف الوظائف التي تثيرها وتحددها الأحوال الفيزيقية للبيئة قبل الولادية قد تستمر في تأثيرها على ما يعقب ذلك من نمو سلوكي.
- إن هذه التعميمات عند تطبيقها على بعض صور السلوك تكون نتيجة للمقتضيات الفيزيقية للموقف أكثر من كونها نتيجة لتقدم نموي في منطقة ضبط الحركة مثل: مسك الطفل من الإبطين ليستند البطن فهذه ضرورات لتلك.
- أن هذا السلوك حسي حركي يعتمد على النضج البنائي الذي يصل إليه الطفل في وقت ما.

دراسة "هارفارد" لأداء الفرد في أعمار مختلفة.

يهدف هذا النوع من الدراسات إلى الكشف عن العلاقة بين متغيرين الأول العمر الزمني والثاني مستوى أداء الفرد. ويعبر غالبا عن هذه العلاقة بمنحنى النمو أو منحنى تقدم العمر. ومن بين هذه الدراسات نشير إلى دراسة "بيركلي" التي أجريت في مؤسسة بيركلي لرعاية الطفل في كاليفورنيا، ودراسات "هارفارد" للنمو، ودراسة "فلس" التي أجريت في مؤسسة صمويل فلس للبحوث بأوهايو.

ونشير هنا إلى مثال لهذه الدراسات، وهي الدراسة الثالثة من دراسات هارفارد والتي أجريت عام 1938 واستخدمت مجموعة كبيرة من المقاييس الجسمية والسيكولوجية والتربوية وطبقت على حوالي 3500 طفلاً من أطفال المدارس في ثلاث مدن من ولاية ماساشوستس. وقد بدأ باختيار هؤلاء الأطفال عند قبولهم في الفرقة الأولى ثم أعيد اختبارهم كل عام لمدة أثني عشر عاما. وقد ترجمت نتائج هذه الدراسة على شكل منحنيات ولمنحنيات النمو التي نحصل عليها من هذا النوع من الدراسات خصائص تفيد في علم نفس الفروق هذه الخصائص هي:

- منحنى النمو لا يبدأ من نقطة الصفر، إنما يبدأ لحظة الميلاد وهذا يعني أن الوليد يأتي إلى هذه الدنيا ولديه مستوى معين من الأداء ولا يمكن أن يكون مستواه هذا صفرا مطلقا. فبعض الأداءات التي لا نستطيع ملاحظتها لدى الوليد لا يعني أنها غير موجودة إنما هي غائبة عنا فقط.

هذا من ناحية، ومن ناحية ثانية، هناك فروق بين الوليد في مستوى الأداء القادرين عليه فور ميلادهم، وهذه الفروق تعود إلى تفاعل عاملي الوراثة والبيئة كما أشرنا إلى ذلك من قبل. إلا أن مدى هذه الفروق يكون أقل ما يمكن لدرجة نظن أن المواليد متشابهون، وقد أثبتت الدراسات التتبعية أن مدى الفروق هذا يتزايد تبعا للعمر الزمني.

- منحى النمو يتجه إلى أعلى وبشكل تدريجي بمعنى أن التحسن في مستواى الأداء يسير بشكل تدريجي وذلك لتعدد المتغيرات المسؤولة عن هذا التحسن وتفاعل هذه المتغيرات مع بعضها عبر الزمان.

إلاّ أنه في بعض الحالات الخاصة قد تشهد صعودا في اتجاه المنحنى كتعبير عن طفرة في تحسن الأداء لدى بعض العباقرة والمتفوقين، وبالمثل قد يشهد المنحنى هبوطا حادا في حالة تعرض الفرد إلى حوادث حياتية تمس بعدا واحدا أو أكثر من أبعاد نموه مما يعمل على تدهور مستوى أدائه. هاتان الحالتان تمثلان الحالات الخاصة في النمو وتهتم بها التربية الخاصة. أما المنحنى من النوع التدريجي فيمثل الحالات العادية لدى البشر.

- لمنحنى النمو قمة يصل إليها في صعوده ولا يتجاوزها يصل إليها في عمر زمني معين وهذه القمة تعبر عن أقصى تحسن في الأداء. وتكون مهمة المربين مساعدة كل فرد على أن يحقق أقصى ما لديه من إمكانيات إلا أنه قد تحول عقبات معينة دون أن يحقق هذا الفرد أو ذاك تلك القمة فتنخفض قمة منحنى نموه ليعطينا قمة زائفة لا تعبر عن قدراته الحقيقية فالأفراد يتفاوتون في مستوى قممهم الحقيقية والزائفة. وهذه الخاصية .

مجال آخر للمقارنة بين الأفراد.

- منحنى النمو يستوي بعد وصوله إلى القمة بغض النظر عن نوعها. والاستواء يدل على أنه لا تغير في مستوى الأداء تبعا للعمر الزمني. وهذا الاستواء يطول أو يقصر لدى هذا الفرد أو ذاك فمن الناس من يحافظ على أقصى الأداء لفترة زمنية طويلة بينما الآخر يحافظ عليه لفترة أكبر وأصغر وهكذا.

الدراسات الارتباطية:

- دراسة "بيرسون"

وقد استخدمت في هذه الدراسة المقاييس الجمجمية والتحليل الارتباطي. وقد اشتملت عينة الدراسة على (1010) طالباً جامعياً، و (2200) تلميذاً من تلاميذ المدارس في سن 12 سنة و (2100) تلميذة في سن 12 سنة أيضا.

وقام الباحث بقياس طول وعرض الرأس والنسبة الدماغية. وتم تقسيم الأفراد إلى مستويات عقلية على أساس تقييم المدرسين لهم وكذلك على أساس السجلات المدرسية.

وقد وجد أن معاملات الارتباط بين هذه المستويات العقلية والنسبة الدماغية هي (0.07)(0.6)(0.004) للفئات الثلاث على الترتيب، ومعاملات الارتباط الخاصة بين المستويات العقلية وطول الرأس هي (011),(0.14),(0.08) ومع عرض الرأس كانت (0.10)(0.11)(0.12) وهي كما يلاحظ ارتباطات منخفضة وغير دالة لأي اتجاه. أي لا توجد علاقة بين الخصائص البنائية للرأس ومستوى القدرة العقلية.

دراسة "هل" وايفانز" :

تناولت هذه الدراسات ملامح الوجه وارتباطها ببعض الخصائص الشخصية بهدف استكشاف معامل الارتباط بين درجة تحدب بروز الوجه وبين عدد من سمات الشخصية.

وكانت عينة الدراسة مكونة من (25) طالبة جامعية يعرف بعضهن البعض معرفة جيدة وطلب من كل طالبة أن ترتب الطالبات الأخريات بالنسبة لست سمات شخصية هي : التفاؤل، النشاط، الطموح، درجة العزم، السيادة، والألفة وقيس تحدب الوجه بخمس طرق مختلفة ولما درست هذه الارتباطات بين السمات ودرجة تحدب الوجه وجد أنها ارتباطات ضعيفة ولا تتفق مع ما هو متوقع من خلال المعطيات الثقافية مثل: الذقن المدبب والفك المربع يدل على العزم، والأصابع الدقيقة تدل على القدرة الفنية، الجبهة العريضة تدل على الذكاء، النظرة المتحركة تدل على الخداع.

وفي الإتجاه نفسه تأتي نتائج دراسة "شيرمان" حيث لم تكشف عن معاملات ارتباط دالة بين خصائص الوجه والجمجمة وبين التحصيل الدراسي. وبالمثل نتائج الدراسات التي بحثت الارتباط بين شكل اليد وبين عدد من السمات اقترحها قارئو الكف.

دراسات حول علاقة الغدد بالسلوك.

حيث تم قياس النشاط الغدي عن طريق معدل الأيض (المعيار القاعدي للتمثيل الغذائي) أي النسبة التي يستخدم بها الجسم الاكسجين، وهذه النسبة تتوقف على درجة نشاط الغدة الدرقية وفي حالة انخفاض معدل الأيض الغذائي انخفاضاً غير عادي يمكن استخدام خلاصة الغدة الدرقية لرفعه.

وتفيد نتائج هذه الدراسات أن هناك ارتباطات صفرية أو صغيرة جداً بين معدل الأيض وبين عينات من المراهقين والراشدين الأسوياء على اختبارات الذكاء، كما أن هناك علاقة بين هذا المعدل وبين التحصيل الدراسي لطلبة الجامعة. كما وجد ارتباط بين الاضطرابات الغدية البسيطة وبين اضطرابات الشخصية لدى الأطفال المشكلين (20%) من الأطفال المشكلين يعانون من نقص غدي).

- دراسة ارتباط السلوك بالتكوين الكيمائي للجسم.

كشف عدد من البحوث عن أعراض سلوكية واضحة للتغيرات الداخلية مثل درجة الحرارة، وكمية الأكسجين، وكمية السكر، والتوازن الحامضي للدم. فالنقص الحاد في الاكسجين عند الولادة قد يؤدي إلى اضطرابات في المخ ينشأ عنها اضطرابات حركية وذهنية وانفعالية طوال الحياة .

كما توحي بعض الشواهد بأن الأفراد العصابيين يميلون إلى إظهار ذبذبة في تكون الدم أكثر مما هي لدى الفرد العادي المتكيف مما جعلهم يربطون بين الثبات الانفعالي والخاصية التكيفية، هذا وقد تجمعت بعض الدلائل على وجود علاقة بين الحالة الفسيولوجية والاجتماعية للطفل.

دراسات حول الآثار النفسية للتغذية:

لقد أوضحت البحوث المتعلقة بالتغذية والذكاء إرتباطاً إيجابياً ضئيلاً كما أن الدراسات التي تناولت أطفال المدارس الذين يعانون سوء التغذية لم تنته إلى نتائج مشجعة، فلم يتحسن مستوى الذكاء لهؤلاء الأطفال بعد تزويدهم بغذاء خاص لمدة شهور. وهناك بعض الدلائل على ارتباط ما بين الحالة الغذائية ومستوى الأداء العقلي بين ناقصي العقل، أكثر منه بين ذوي المستوى العقلي المرتفع. ففي إحدى الدراسات إرتفع متوسط نسبة ذكاء المجموعة التجريبية بمقدار (10) درجات تقريبا بعد أن تحسنت حالتهم الغذائية خاصة لدى الأطفال قبل سن الخامسة. ومن بين أكثر

النتائج شيوعا لسوء التغذية نجد سرعة التعب، النقص في الطاقة والضعف، وبإستمرار هذه الحالة فقد تعمل على إعاقة عملية التعلم وبالتالي تؤثر على النمو العقلي.

أما الدراسات حول آثار الفيتامينات فقد أشارت إلى أن النقص في فيتامين (ب) يقلل من القوة الجسمية والقدرة على الاحتمال، ويكون الأفراد الذين يعانون هذا النقص أكثر قابلية للإثارة وذوي مزاج متقلب وأقل ميلا للتعاون.

وفي حالات النقص الشديد يلاحظ الخمول والاكتئاب وعدم الاستقرار الانفعالي. وتشير دراسة أخرى إلى أن إعطاء مادة "الثيامين" وهو من مكونات فيتامين (ب) بإستمرارللأطفال قد أدى إلى تحسين واضح في بعض الوظائف السلوكية.

وفي دراسات أخرى حول أثر "الجلوتامين" على الوظائف النفسية وجد أن إعطاء هذا الحامض قد أدى إلى زيادة كبيرة في نسبة الذكاء لدى الأطفال المتأخرين عقليا.

وفي دراسات جامعة "مينيسوتا" تم إخضاع مجموعة من المتطوعين لنظام غذائي فقير لمدة ستة شهور، وأوضحت النتائج انخفاضا ملحوظا في القوة وفي القدرة على تحمل الأعمال الحركية، ونقصا في السرعة والتآزر الحركي وارتفاعا في حدة السمع وزيادة في الحساسية للبرد، إلا أن الوظائف العقلية والقدرة على التعلم لم تتأثر. أما اختبارات الشخصية فقد أظهرت زيادة كبيرة في الانقباض والهستيريا والاضطرابات العصبية والشعور بعدم الكفاية والانطواء والشكوى المرضية.

دراسة الارتباطات بين الخصائص الجسمية والنفسية لدى الأطفال:

حيث وجدت في الدراسة التي قام بها "أبيرنتي" ارتباطات إيجابية بين مختلف المقاييس التشريحية والذكاء بين كل الأعمار من 8-17 سنة ولكن الارتباطات كانت تميل إلى الانخفاض بالنسبة للمجموعات التي تقترب من اكتمال النضج.

وقد وجد "بايليي" ارتباطات إيجابية بين الطول والذكاء لدى الأطفال ذكوراً وإناثاً من بين ثلاثة شهور إلى ثمان سنوات هي(0,16) (0,15). وهناك أيضاً شواهد على وجود ارتباطات بين العمر الجمجمي كما تقره الصور الفوتوغرافية بأشعة إكس لتركيب العظام وبين الذكاء لدى الأطفال ويتناقص هذا الإرتباط بتقدم العمر.

كما أنه لا يوجد بصفة عامة ترابط بين الزيادة الشهرية أو السنوية في الحالة التكوينية وفي الحالة العقلية. كما أنه لا يوجد دليل على أن بدء النضج الجنسي يعمل على زيادة أو

إعاقة النمو العقلي، كما لا توجد علاقة بين سن النضج الجنسي وكل من الخصائص العقلية أو الشخصية في فترة البلوغ.

تعليق على الدراسات الإرتباطية:

يمكننا من خلال هذه النماذج للدراسات التي استخدمت المنهج الإرتباطي التي حاولت توضيح كيف ترتبط الفروق الفردية في السلوك بالفروق الفردية في الخصائص البنائية، يمكننا استخلاص ما يلي:

إن الإرتباطات التي وجدت لدى الحالات المرضية بين السلوك وبين الخصائص البنائية المرضية لا يمكن أن تعمم على الحالات السوية، الشخص فمثلاً ، الشخص الذي بترت ساقاه عند الركبة غالباً ما يكون غير قادرٍ على الرقص، فلا يتبع هذا أن يكون طول الساق مرتبطاً بالقدرة على الرقص.

- إن الدراسات من هذا النوع تواجه مشكلة منهجية تتمثل في عدم القدرة على الضبط الكافي للمتغيرات الوسطية فالفروق في المستويات الإجتماعية والإقتصادية هي المسؤولة عن وجود ارتباطات إيجابية بين الذكاء والظروف الجسمية.
- إن العلاقة بين الخصائص البنائية لم تحسم بعد بشكل قاطع، وإن تفسيرات مثل هذه العلاقة يمكن تصنيفها إلى أربعة نماذج رئيسية:

النموذج الأول: النظرية التكوينية للتفوق أو النقص. وتسلم هذه النظرية بأن الفرد الذي يميل لأن يكون متفوقاً في ناحية يميل لأن يكون متفوقاً في نواحٍ أخرى، وإن أي ارتباط إيجابي بين السمات النفسية والجسمية يرجع إلى صفة عامة للكائن الحي تؤثر على كل أشكال النمو.

النموذج الثاني: الإعاقة السلوكية المباشرة الناتجة عن نقص أو خلل عضوي بمعنى رد الفروق في السلوك إلى نقص في الخصائص البنائية كما هو الحال في الحالات المرضية المتطرفة مثل صغر المخ، أو نقص في نشاط الغدة الدرقية.

النموذج الثالث: الإعاقة السلوكية غير المباشرة الناتجة عن نقص عضوي مثل عاهات الحواس، التغذية وضعف الصحة.

النموذج الرابع: النمط السيكوسوماتي الذي ينظر إلى الإضطراب الفسيولوجي مثل التغيرات في الدورة الدموية، التغيرات الداخلية التي تحدث خلال الإضطرابات الإنفعالية.

الدراسات عبر- ثقافية

اشكال تنشئة الرضع:

من الأشكال الشائعة لتربية الرضع في "البانيا" وفي عدد من الدول المجاورة لها، نجد أنه يتم ربط الأطفال بإحكام في المهد خلال السنة الأولى من حياتهم، بحيث يعجز الأطفال عن تحريك أذرعهم أو سيقانهم، ويبقى المهد في غرفة مظلمة لايتاح فيها للأطفال اتصال ما باللعب أو الأشياء الأخرى، وفي كل يوم أو بمعدل أقل في بعض الأحيان تتاح الفرصة للرضيع كي يستحم.

وأجريت مجموعة من الإختبارات لعشرة من هؤلاء الأطفال الرضع والذين تراوحت أعمارهم ما بين أربعة أشهر وسنة، فأظهرت نتائج هذه الإختبارت تأخراً سلوكياً كبيراً. فقد استجاب قليل منهم تلقائياً حينما اتيحت لهم الفرصة لذلك، أما التآزر الحسي الحركي فكان ضعيفاً للغاية، كما أن حركة القبض باليد تأخرت عن الحدود العادية، واستطاع واحد من العشرة الحبو قبل أن يبلغ عاماً من عمره، وجميعهم استطاع النهوض بدون سند، كما وجد أن ردود الأفعال الإجتماعية عندهم متقدمة، كذلك وجد أن الأطفال الذين تعدوا عاماً من عمرهم كانوا عاديين في ردود أفعالهم الإجتماعية والقدرة على التعلم والإنتاج العقلي، إلا أنهم كانوا متأخرين في التآزر والتعبير.

وكذلك نجد إجراءات التنشئة نفسها في القبائل الهندية الأمريكية مثل قبائل " النافاجو" و "الهوبي".

- حيث يوضع الطفل في لفائف طوال الشهور الثلاث الأولى بحيث لا يستطيع تحريك يديه أو رجليه أو يدير جسمه.
- وقد أوضح "دينيس" أنه بالرغم من هذا التحديد فإن أطفال الهوبي يظهرون حين يخرجون من هذه اللفائف سلوك الجلوس والزحف والمشي نفسه لدى الأطفال الأمريكان.
- يوجد فرق بين متوسط المشي لدى أطفال الهوبي الذين تربوا حسب الطريقة السابقة وبين متوسط المشي لدى أطفال الهوبي الذين تربوا بالطريقة الأمريكية.
- تؤكد هذه الدراسات بأن الوظائف الانعاكسية البسيطة الخاصة بالرضاعة تعتمد على النمو البنائي، بينما تتطلب وظائف أخرى كثيرة فترة قصيرة من التدريب لإنجاز أدائها الناجح.

دراسات مارجريت ميد:

وقد قامت هذه الدراسات بمقارنة الثقافة الامريكية بالثقافة في "ساموبا" فيما يتعلق باسم أزمة المراهقة العنيفة. وانطلقت هذه الدراسات من مسلّمة مؤداها أنه إذا كانت أزمة المراهقة وظيفة للتغيرات البيولوجية فلابد أن تظهر في جميع المجتمعات الإنسانية بصرف النظر عن الاختلافات الثقافية، وإذا كانت هذه الأزمة نتيجة للثقافة فلابد أن تتغير بتغيرها.

وحددت الباحثة المظاهر الكبرى للثقافة "الساموية" عن طريق خطط إنثولوجية معيارية خاصة عن طريق مقابلات، وكذلك بالملاحظة تحت ظروف مختلفة، وقد جمعت المعلومات من كل بيت في ثلاث قرى منتخبة عن المركز والثروة وصلة للقرابة بالبيوت الأخرى. ولدراسة سلوك المراهقات بصفة خاصة أخذت جميع الفتيات بين (9)و(20) سنة في القرى الثلاث وبلغ عددهن 68 فتاة عقدت معهن مقابلات وطبقت اختبارات بسيطة وقوائم تتعلق بالخبرات الفردية والاتجاهات. وكشفت نتائج هذه الدراسات عن أزمة المراهقة قليلة الحدوث جدا وقليلة العمق في "ساموبا" وبالتالي فإن هذه الأزمة هي محصلة الثقافة ونتيجة لها.

دراسة "دود":

وكانت تهدف هذه الدراسة إلى اختبار الأشكال المختلفة للتنبيه الاجتماعي المتعلق بالعقيدة الدينية. وتكونت العينة من 170 طالبا في جامعة في الولايات المتحدة، يمثلون (15) قومية و (11) مذهبا دينيا. وقد سجل كل مفحوص اتجاهاته تجاه أعضاء جماعات تختلف عنه دينيا وقوميا واقتصاديا وتعلميا.

وأظهرت النتائج أن أشد التغيرات في البعد الاجتماعي في الاستعداد لتقبل أعضاء الجماعات الأخرى – كانت بين الجماعات الدينية. ويشير الباحث إلى سيطرة القوى الدينية في الشرق الأوسط – وكانت الميول المسيطرة على الأفراد مرتبطة بشكل مباشر بحالتهم الاجتماعية كأعضاء في جماعات دينية.

تعليق عام على دراسات المنهج الوصفي:

من خلال ما سبق من نماذج للدراسات التي اعتمدت على المنهج الوصفي يتضح لنا أن هذا النوع من الدراسات قد اقتصر على السلوك البسيط لدى الصور الحيوانية أو الإنسانية فيما قبل الولادة أو ما بعدها بقليل.

كذلك يمكن توظيف نتائج هذه الدراسات في علم نفس الفروق، وخاصة في تفسير الفروق الفردية في السلوك البسيط حيث يمكن أن ترد إلى الفروق الفردية في التجهيز البنائي وسرعة نضج هذا التجهيز. ولما كانت الخصائص الوراثية ترد إلى الفروق في الخصائص الوراثية أصلا، ولما كانت انقسامات الخلية الأولى تتم في بيئة خلوية فإن التفاعل بين الخصائص الوراثية وبين المتغيرات البيئية التي قد تحدث في البيئة الخلوية هي التي تفرز الخصائص البنائية المستقبلية، وكلما تعقدت السلوكيات كلما ازداد مدى الفروق فيها سواء بين الأفراد أو بين الجماعات، حيث يضاف إلى عاملي الوراثة والبيئة، عامل الثقافة لتفسير هذه الفروق.

من ناحية ثالثة فإن الدراسات التي تناولت العلاقة بين تطور الخصائص البنائية عبر الزمان وتطور الخصائص الوظيفية في الوقت نفسه والتي انتهت إلى التعبير عن هذه العلاقة بمنحنيات نمو، فإنها تؤكد على أن هناك تتابعا محددا لمراحل ارتقائية تتوالى على الخصائص البنائية للفرد. فالطفل مع الوقت يزداد طولا ووزنا، وتتغير نسب أبعاده الجسمية، في الوقت نفسه يكون التتابع موازيا ومحدداً لمراحل ارتقائية تتوالى على الخصائص الوظيفية. إلا أن الخصائص الوظيفية هذه اقتصرت على المهارات الحركية وضروب التآزر الحسي الحركي وغيرها من ضروب السلوك المبكر، ولا شك أن الأمر يختلف لو تناولنا ضروب السلوك لدى الطفل الكبير، وإن منحنيات النمو التي رسمت يصعب تأويلها نظرا لتعدد المتغيرات الداخلة في تنوع السلوك.

من ناحية رابعة فإن دراسة العلاقة بين العمر الزمني والخصائص البنائية أو الخصائص الوظيفية والتي يعبر عنها بمنحنيات نمو يمكن أن تفيد في علم نفس الفروق في النواحي التالية:

1- المقارنات الثنائية أو الجماعية بناء على خصائص المنحنى المتمثلة في نقطة البداية واتجاه المنحنى، قمة المنحنى، الاستواء، الهبوط، التوقف.

2- مدى الفروق معبر عنها بالعمر الزمني بين الأفراد والجماعات بالنسبة لكل خاصية المنحني وتقرير ما إذا كان هذا المدى ذا دلالة إحصائية.

3- الفروق في المتغيرات المسؤولة عن تطور منحنى النمو من حالة لأخرى.

4- تنوع العوامل المسؤولة عن الفروق في تطوير منحنيات النمو للأفراد أو الجماعات.

ثانيا الدراسات القائمة على المنهج التجريبي

تتضمن هذه الفئة من الدراسات مجموعة من الدراسات التي يمكن تقسيمها إلى: التنشئة التجريبية، والتجريب القائم على تغيير الشروط البيئية، الدراسات شبه التجريبية.

التنشئة التجريبية (الانتقائية):

لقد طور علماء النفس هذا المنهج الذي استوحوه من علم الوراثة لدراسة الأسس البنائية المكنة للفروق في السلوك بين الأفراد أو بين الجماعات وأطلقوا عليه إسم التنشئة التجريبية.

ويقوم هذا المنهج على "إحداث نمو فرعين مختلفين بشكل ملحوظ في خاصية سلوكية معينة خلال سلالات متعاقبة، ويهدف هذا المنهج إلى البحث عن الأسس البنائية المكنة لمثل هذه الفروق في الخاصية السلوكية بين الفرعين، أما العينات المستخدمة فهي حيوانات وكائنات إنسانية قبل الميلاد وبعده بقليل.

ونتناول في هذا الجزء بعض النماذج لهذه الدراسات.

- دراسة "تريون":

تعلم الفئران البيضاء اختراق المتاهة:

وقد تكونت عينة هذه الدراسة من مائة واثنين وأربعين فأرا من الفئران البيضاء واستخدمت فيها المتاهة، وكان المطلوب في هذه التجربة هو تمرير كل فأر خلال المتاهة ثم تحسب عدد المحاولات الخاطئة التي يقوم بها الفأر لاختراق المتاهة.

وتم تقسيم الفئران في ضوء درجاتهم إلى مجموعتين: مجموعة ماهرة ذات أخطاء أقل ومجموعة بليدة ذات أخطاء أكثر.

ثم أجرت التجربة تزاوجا بين أفراد كل مجموعة على حدة، واستمر هذا التزاوج حتى السلالة الثانية عشرة. وفي كل سلالة كانت تختار الفئران الماهرة وتنشأ معا، والفئران البليدة تنشأ معا كذلك. وتم تثبيت العوامل البيئية مثل الطعام والإضاءة ودرجة الحرارة، وأماكن معيشة الفئران.

وقد أثبتت الدراسة أن للوراثة دوراً في تنميط السلوك. حيث تسهم في السلوك الماهر والسلوك البليد. كما وجد أن مستوى الأداء ثابت لدى أفراد المجموعتين في موقف اختراق المتاهة، مما يدل على أن الفرق الوراثي يتعلق فقط بموقف المتاهة.

كما أتضح وجود فروق في الانفعالية بين الجماعتين، فالفئران الماهرة أظهرت استجابة انفعالية أقل حدة في ردود الأفعال المتعلقة بالإبتعاد والصراخ عند مواجهة أجسام غير حية في المتاهة، ولكن تبدو عليها العصابية عند الإمساك بها.

دراسة "رندكويست":

حيث قام الباحث بتقسيم مجموعتين من الفئران: مجموعة نشطة ومجموعة غير نشطة بناء على الانفعالية ومستوى النشاط العام.

واستخدم طبلة تدور حول محورها يوضع عليها الفأر ويقاس أداؤه عندما تدور الطبلة.

ثم قام بمزاوجة أفراد الجماعة الواحدة في كل سلالة، وظل هذا هو الحال حتى السلالة الثانية عشرة، حيث انفصلت فيها الجماعتان تماما من حيث مستوى النشاط الانفعالي. ثم حاول اختبار المجموعتين في اختراق المتاهة فلم يجد سوى ارتباط ضئيل بين مستوى النشاط الانفعالي وتعلم اختراق المتاهة.

وبتتبع الفرعين نفسهما حتى السلالة التاسعة والعشرين وُجِدَ هبوطٌ حادٌ ملحوظ في النشاط الانفعالي العام، وكذلك تراجع في مدى الفروق الفردية في مستوى هذا النشاط في الفرع غير النشط مع انعدام التغير في الفرع النشط.

وفي تتبع آخر وُجِد أن الفئران من الفرع الثاني أكثر عدوانا من فئران الفرع الأول، مما فتح الباب لوضع فرضية لربط العدوانية لدى الفئران بعوامل وراثية.

تجارب قائمة على تغيير الظروف البيئية:

- تجربة "شبرد وبريد" على سلوك النقر لدى الدجاج:

لاحظ "بريد" في تجربته أن استجابة النقر تتضمن ردود أفعال ثلاثة منفصلة هي: الضرب، الإمساك، ثم البلع، ومن الممكن أن يقع الخطأ في كل فعل من الأفعال الثلاثة هذه.

وقام "بريد" بناء على ذلك بتعريف استجابة النقر الناتجة بأنها تلك التي اكتملت فيها العمليات الثلاث جميعا. وبناء على هذا التعريف وَجَدَ "بريد" أن دقة الفراريج في نقر الحبوب ترتفع أثناء الشهر الأول بعد الفقس من حوالي 15% من المحاولات الناتجة إلى 48%. فهل ينشأ هذا التحسن نتيجة التدريب أم النمو البنائي للميكانيزم العصبي والحركي والحسي؟ وللتحقق من ذلك قام "شبرد" بما يلي :

- وضع ثلاث مجموعات من الفراريج الحديثة الفقس في الظلام لفترات بلغت ثلاثة و ؟ أربعة وخمسة من الأيام على التوالي وأطعمت باليد خلال هذه المدة بإدخال الطعام والماء في أفواهها مباشرة، ولم تكن الفراريج تجد الفرصة لنقر أي شيء بسبب الظلام.
- وجد أن الفراريج الأكبر عمرا والتي لديها سلوك النقر لم تتقدم في بادىء الأمر عن تلك التي بدأت تنقر في سن أكثر تبكيرا إلا أن هذه الفراريج الأكبر تقدمت بمعدل أسرع.
- يتبين مما سبق أن الفراريج التي وصلت مرحلة أكثر تقدما في النمو الفيزيقي حازت بذلك فائدة أكبر من التدريب عن الفراريج الأصغر.
- توحي النتائج السابقة بأنه بالرغم من أن استجابة النقر تتطلب بعض التدريب فإنها تعتمد على النضج.

تجربة "كروز" الأولى على سلوك النقر لدى الفراريج:

في هذه التجربة قسمت مجموعة من الفراريج عددها 202 فروجا إلى (8) مجموعات تجريبية تحتوي كل مجموعة منها ما بين (25 - 36) فروجا، ووضعت الجماعات الخمس الأولى في الظلام لمدة 5.4.3.2.1 أيام على التوالي. فكانت النتائج على النحو التالي:

- أيدت نتائج هذه التجربة نتائج التجارب السابقة:
- لوحظ أنه بالرغم من أن كل مجموعة تماثل الأخرى في انخفاض الأداء المبدئي، وعلى الرغم من أن كل المجموعات تتقدم في أدائها بصورة ملحوظة نتيجة التدريب، فإن التقدم والتحسن يكون أسرع عند الفراريج الأكبر، والدليل على ذلك أن مجموعة (أ) التي وضعت في الظلام لمدة يوم واحد بدأت بعده النقر وقامت بعشرين محاولة ناجحة من (25) بعد 15 يوما من ممارسة النقر. بينما المجموعة الأخيرة التي وضعت في الظلام لمدة 5 أيام وبدأت بعدها النقر، وصلت لمستوى المجموعة نفسه (أ) بعد (7) أيام من الممارسة.

تجربة "كروز" الثانية عن أثر تحديد كمية الممارسة في النقر:

تمثلت هذه التجربة في تحديد كمية الممارسة لعملية النقر بالنسبة لكل مجموعة من المجموعات الثلاث الباقية من الثمان مجموعات الأصلية، حيث بدأت المجموعات الثلاث

اختبارات النقر بعد يوم واحد مبدئي في الظلام وبذلك أمكن مقارنتها بالمجموعة (أ) وقد أوضحت النتائج مايلي:

- أن المجموعة (أ) تجاوزت المجموعات الثلاث الأخرى في الأداء .
- أن المجموعة (و) كانت أقل تقدما .
- أن المجموعة (ز) كانت في نهاية المجموعات كلها .
- المجموعة (ي) وُجِد ارتفاع حاد في منحنى هذه المجموعة بعد اليوم العاشر يعكس بوضوح هذا التغير في كمية الممارسة، وقد كان التقدم في هذه المجموعة بطيئا جدا أثناء العشرة أيام الأولى بحيث كاد المنحنى أن يتطابق مع منحنى المجموعة (أ).
- أن الممارسة الواسعة المدى كما يتضح ذلك في الجزء الأخير من التجربة ضرورية للوصول إلى مستوى عال في استجابة النقر بحيث لاينسب إلى النضج مباشرة سوى تحسن مبدئي بسيط.
- وجد من خلال تحليل الأخطاء أن دور النضج يقتصر مبدئيا على نمو استجابة الضرب، أما استجابة البلع فهي انعكاس يوجد قبل الفقس ولا يحدث له سوى تغير بسيط في أي من المجموعات الثلاث، وأن دقة استجابة الإمساك تعتمد اعتمادا وثيقا على الممارسة وهي المسؤولة عن آثار الممارسة التي لوحظت على أداء وظيفة النقر بكليتها .
- يتبين عن طريق منهجية ضبط دور التعلم في أداء وظيفة بدت في الظاهر إنها تعتمد اعتمادا كليا على النضج.
- ثبت أنه من المكن أن يكشف التحليل لوظيفة مركبة عن أن بعض مكونات نشاطها يقوم أساسا على التعليم، بينما يقوم البعض الآخر على النضج.

تجربة "كارميل" عن دور النضج والتعلم في سلوك السباحة عند " أبو ذنيبة":

حيث قسمت حيوانات أبو ذنيبة الحديثة الفقس وهي في مرحلة ساكنة إلى مجموعتين:

- مجموعة ضابطة سمح لها بأن تنمو في الماء العادي.
- مجموعة تجريبية وضعت في محلول مخدر يسبب إنعداما في الحركة، ولا يتدخل في النمو العصبي العضلي، مما جعل الممارسة أمرا مستحيلا..
- عندما أخذت المجموعة الضابطة تسبح سباحة عادية نقلت حيوانات المجموعة التجريبية المخدرة إلى ماء عادي فوجد أنها استطاعت السباحة كالمجموعة الضابطة في خلال ثلاثين دقيقة.

- ذهب "كارميل" إلى أن مدة الثلاثين دقيقة التي مرت حتى استطاعت الحيوانات السباحة تعتبر المدة المتطلبة للتخلص من أثار المخدر.
- تشير نتائج تجربة "كارميل" إلى أن سلوك السباحة لدى "أبو ذنيبة: يمكن اعتباره سلوكا غير متعلم، ويعتمد فقط على النمو البنائي.

تجربة "جيزيل" حول سلوك تسلّق السلّم وسلوك التعامل مع المكعب:

وكان السلوك الأخير يتضمن الإمساك بالمكعب واستعماله واللعب البنائي باستخدامه التوأمين (أ) و (ب) ، وكان عمر التوأم الأنثى المتآخية عند بداية التجربة (46) أسبوعا.

وقد قام "جيزيل" بإخضاع التوأم (أ) لنشاط تدريبي يومي على السلوكين السابقين يبلغ عشرين دقيقة ولمدة ستة أسابيع، بينما ترك التوأم (ب) بدون تدريب.

وفي نهاية التجربة وجد أنه لا فرق بين التوأمين في سلوك التعامل مع المكعب، بينما يوجد فرق بينهما في سلوك تسلق السلم لصالح التوأم (أ). ولم يتمكن التوأم (ب) من اللحاق بأختها (أ) إلا بعد أسبوعين.

وعندما بلغتا سن (53) أسبوعا. ادمجت التوأم (ب) في نشاط تدريبي مدة أسبوعين. وفي نهاية التدريب أقتربت مهارتها التسلقية من مهارة أختها (أ). وهذا يعني أنه يسبب إرتفاعاً في مستوى النمو البنائي، برهنت فترة التدريب المكونة من أسبوعين عند سن (53) أسبوعا على أن لها التأثير نفسه تقريبا لفترة التدريب المكونة من ستة أسابيع عند سن 46 أسبوعا.

تم وضع هذا الزوج نفسه من التوائم في تجارب تدريبية شملت وظائف أخرى مثل التدريب اللغوي. فمنذ الأسبوع الرابع والثمانين أعطيت التوأم (أ) تدريبا يوميا ولمدة خمسة اسابيع لتسمية الأشياء والتفوه بعبارات بسيطة، بينما حرمت التوأم (ب) من كل فرصة تسمح فيها اللغة. وفي نهاية الفترة التدريبية أعطيت التوأم (ب) تدريبا مماثلا لما تلقته أختها (أ) ولمدة أربعة أسابيع.

وقد وجد أن محصولها اللغوي في الأسبوع الرابع من التدريب (23) كلمة، وفي نهاية الأسبوع الخامس أرتفع إلى (35) كلمة.

ومن هذه التجربة تم استنتاج دور النضج في التعليم، فالأكبر كان أسرع بالرغم من أن مدى الفروق بينهما كان ضئيلا.

وقد تتبع الباحثون التوأم نفسه إلى سن الرابعة عشرة وقارنوا بينهما في الخصائص الجسمية والوظائف الحركية والسلوك التكيفي واللغة والسلوك الشخصي الاجتماعي. فوجدوا أن التوأمين أظهرا فروقا ضئيلة في معدل النمو والحركات، وفروقا أكبر إلى حد ما في السلوك التكيفي الاجتماعي. ويقر "جيزيل" أن بعض الفروق البيئية مثل الاختلاف في شخصيات المدرسين الذين توالوا على التوأمين من السنة الدراسية الأولى إلى السنة الدراسية الرابعة لم تخلق أي فرق سيكولوجي دائم بين التوأمين. كما يرى الباحث أن الفرق في سرعة النمو الفسيولوجي وفي التوقيت النشوئي الذي نتج عن فروق مبدئية بسيطة في وسائل تنظيم التناسق لابد أن تكون قد أحدثت فروقا بسيطة على الأقل في التكوين الوراثي للتوأمين. إذن ترد الفروق بين التوأمين إلى الفروق البيئية قبل الولادة وبعدها.

تجارب "ماكجرو" على التدريب المفرط أثناء الرضاعة:

أجريت هذه التجارب على توأمين ذكور من الميلاد إلى سن (22) شهرا. الأول "جيمي" وهو الأقوى والأحسن نموا عند الولادة واستعمل باعتباره فردا ضابطا، والثاني "جوني" اخضع لتدريب يومي مفرط وفي أثناء فترة التدريب كان يقارن بين أداء التوأمين التجريبي بما يقابله عند التوأم الضابط غير المدرب وسجلت النتائج الاتية.

والتدريب النوعي له تأثير بسيط أو ليس له تأثير على الإطلاق على مجموعة من السلوك البسيط كالمسك والحبو والزحف والسير منتصبا والجلوس. أما بالنسبة لبعض السلوك المعقد مثل : القفز، السباحة، الغطس، تسلق المنحدرات وهبوطها والنزول عن مقعد بدون مساعدة، تسلق هذه المقاعد. فقد لوحظ تقدم ملحوظ فيها نشأ من التدريب.

وتفسير ذلك أن السلوك البسيط يكفيه أو يكاد يكفيه وجود الأبنية الجسمية التي على درجة معينة من النضج. في حين أن السلوك يحتاج إلى التدريب بالإضافة إلى النضج البنائي.

تجربة "جيبتس" عن تدريب الذاكرة:

حيث هدفت التجربة لدراسة أثر التدريب المتواصل على استيعاب الذاكرة للأرقام، فأختبرت مجموعتين من أطفال المدارس على أساس التساوي في العمر، الجنس، ونسبة الذكاء في اختبار (ستا نفورد بينيه)، والسنة الدراسية، وتقديرات المدرسين عن مدى النضج المدرسي، ودرجات التحصيل في عدة اختبارات للذاكرة. وأعطيت المجموعتان اختبارا قبليا

لتذكر الأرقام. ثم أخضعت المجموعة التجريبية. لتدريب فردي على تذكر الأرقام في كل يوم مدة (78) يوما موزعة على فترة خمسة أشهر، بينما تركت المجموعة الضابطة على حالها.

وفي نهاية التجربة أجري للمجموعتين اختبار بعدي، ورصدت النتائج التي أوضحت أن كلا من المجموعتين تظهر تقدما ولكن تقدم المجموعة التجريبية كان أكبر.

وبعد (4.5) شهراً من انتهاء التجربة أعيد اختبار المجموعتين فتبين أن المجموعتين تساوتا تقريبا. وأخضعت المجموعتان لتدريب واحد مدته (22) يوما ثم أجري اختبار لهما فكانت نتائجهما متساوية تقريبا، وقد طبق الباحث على المجموعتين أنواعاً أخرى من الاختبارات العقلية، فلم يطرأ على نتائجها أي تحسن بعد تدربهم على تذكر الأرقام.

وخلص الباحث من هذه النتائج إلى أن التدريب على تذكر الأرقام لا يغير من نمو الوظائف العقلية. وأن التدريب يتصف بالنوعية إلى حد كبير ويتضمن اكتساب مهارات ووسائل خاصة.

ويمكن أن يعزى التحسن الذي طرأ على المجموعة الضابطة إلى عاملين. عامل النمو وعامل الخبرة. أما انخفاض نتائج المجموعتين بعد (4.5) شهراً فيرجع إلى الوقت الذي أعطي فيه الاختبار، وانخفاض دافعية أفراد المجموعتين، والخبرات المدرسية التي مرت بها المجموعتان وتبدل الفاحصين.

التجارب شبه التجريبية القائمة على تشابه واختلاف الظروف الواقعية:

وتقوم هذه التجارب على دراسة الفروق والتماثلات العائلية. ودراسة التوائم وأطفال الحضانة. فالتشابه أو التماثل العائلي يقوم أساساً على تشابه البيئات وتشابه الوراثات، كلما كان هذا التشابه في العوامل البيئية والوراثية أقوى كان التشابه بين الأفراد أقوى أيضا. فالآباء والأطفال والأخوة والأخوات يعيشون عادة في البيت نفسه بينما الأبعد قرابة مثل الأعمام وأبنائهم وأبناء الأخوة يكون الاتصال بينهم أقل. فالتجمعات الأسرية مجال جيد لدراسة أثر البيئة في تطور التشابه السلوكي. ولنأخذ من هذا المنهج بعض أمثلة للدراسات والتجارب.

دراسة "جالتون" حول العبقرية والوراثة:

حيث هدفت هذه الدراسة إلى استكشاف العلاقة بين العبقرية والوراثة، ونشر جالتون نتائجها في كتابه "عبقري بالوراثة". وكانت طريقة جالتون في البحث تتجه اتجاهاً واضحاً نحو الوراثة متأثراً بنظرية "دارون" في التطور.

وقد جمعت هذه الدراسة بيانات عن (977) رجلاً مشهوراً من (300) أسرة في بريطانيا. وقد أخذت المعلومات من ذكريات عن تاريخ الحياة أو عن طريق الاستفسارات المباشرة من أقارب ومعارف الرجال أنفسهم. وقد حدد جالتون ماذا يقصد بالرجل الشهير بأنه هو الذي حصل على مركز يصله فقط (250) شخصاً في كل مليون رجل، أو شخص واحد في كل (4000)، وقد تضمنت طبقات الرجال في هذه الدراسة: القضاة، الساسة، القادة ورجال الأدب، العلماء، الشعراء الفنانين، الموسيقين، الرسامين، رجال الدين. وكان يأخذ أشهر رجل في الأسرة نقطة مرجعية وكل الأقارب كان يعبر عنهم بالنسبة له. وقد أرفق جالتون قائمة بأشهر الأقارب مع المجالات التي نبغ فيها كل منهم.

وقد أوضحت القائمة بقوة أن الشهرة تميل إلى الظهور في عائلات. فالنسب المئوية تظهر تناقصاً محدداً في تكرار الأقارب المشاهير كلما بعدت درجة القرابة. إلا أن جالتون يعترف بأثر التدريب والمحيط والفرص رغم أنه يقلل من قيمة الدور الذي تلعبه هذه المتغيرات في الشهرة.

دراسة "جالتون":

وقد أجريت هذه الدراسة عام 1977 على أسرة "الجوكس" وشملت هذه الدراسة سبعة أجيال وتضمنت (540) فردا كلهم أقارب بالدم و (169) أقارب بالزواج أو الزواج غير الشرعي. وقد قدرت التكلفة التي سببتها هذه الأسرة للولاية عن طريق الجرائم والرذائل والمرض وما إلى ذلك بمليون ونصف مليون درجة في 75 سنة.

كان "الجوكس" الأصليون عبارة عن خمس شقيقات أو أخوات غير شقيقات – تتتبع الباحث نسلهم الشرعي وغير الشرعي خلال خمسة أجيال. تزوجت اثنتان منهم باثنين من أبناء ماكس من سلالة المستوطنين الهولنديين الأوائل. الأول كان يعيش في المناطق النائية وصف بأنه صائد حيوانات وأسماك وسكير وبهيمي. وتبدأ سلالة الجوكس عادة من ماكس. ويفيد الباحث أن عمل الوراثة يعتمد على دوام البيئة وأن أي تغير في البيئة قد ينتج تغيرا كاملاً في المهنة وهذا بدوره سوف ينتج تغيراً فعلياً في خلق الفرد أثناء زيادة أو قصر الوقت تبعاً لتغير الظروف.

دراسة "جودارد":

وأجريت هذه الدراسة على عائلة الكاليكاك بنيو جرسي وتضمنت هذه العائلة فرعين أحدهما سوي والآخر غير سوي. الجد الأول هو مارتن كاليكاك، كانت له علاقة جنسية بفتاة

ضعيفة العقل قابلها في إحدى الحانات، أنجب منها "مارتن الصغير" كان جدا للفرع غير السوي. وبعد سنتين تزوج من سيدة متفوقة ذهنياً ومن مستواه الإجتماعي وزسس أسرة سوية لم كثير من أفرادها. وقد تتبع الباحث الفرعين ورسم صحيفة لكل منهما. ويؤكد الباحث بإستمرار الدور الذي تلعبه الوراثة. فالتدهور في الفرع غير السوي ناتج عن العقلية المصابة والدم الفاسد الذي دخل في عائلة سوية ذات دم نقي. ولم يلتفت جوادرد إلى الاختلاف في البيئة التي عاش فيها كل من الفرعين.

دراسة "كونراد":

طبق إختبار للذكاء على مجموعة عائلية شملت (977) شخصاً بين سن (3) وسن (60) وكان كل هؤلاء الأفراد أمريكيو المولد ولا يتكلمون سوى اللغة الإنجليزية في بيوتهم، وكانت الإختلافات الإجتماعية الإقتصادية بينهم ضئيلة.

وقد تم إختبار الصغار ستانفورد – بينيه والكبار بإختيار الفا للذكاء. فكان معامل الإرتباط بين الأباء والأبناء في العينة كلها (0.49)، ولم يكن هناك إختلاف ثابت أو ذو دلالة بين إرتباط الأم والطفل، أو الأب والطفل، كذلك لم يختلف معامل الإرتباط بين الطفل وأحد الوالدين من الجنس نفسه عن الإرتباط بين الطفل مع الجنس المخالف من الوالدين .

ويشير الباحث إلى أن معامل الإرتباط (0.49) يتفق مع التفسير الوراثي للتشابه بين الآباء والأبناء في الذكاء. وفي الوقت نفسه إعترفا بأن هذه النتائج تتفق أيضاً مع الفرض البيئي فقط أو مع التأثير البيئي والوراثي معا.

إن الأمثلة السابقة في جملتها تحاول التأكيد على دور العامل الوراثي في إحداث الفروق بين الأفراد أو بين الجماعات إلاّ أن هناك جملة تحفظات لابد من الإشارة إليها:

– هل يمكن للمواهب ذات العلاقة المباشرة بالوراثة أن تعمل مستقلة عن البيئة ؟

– إن نتائج دراسات الأسر قبل ما يزيد عن مائة عام بحاجة للمراجعة في ضوء معطيات علم الوراثة والهندسة الوراثية.

إن الإرتباط بين الآباء والأبناء وبين الأخوة يختلف بإختلاف طبيعة إختبار الذكاء المستعمل والعمر الزمني للأبناء الذي طبق فيه الإختبار، وإن درجة التجانس في المحيط العائلي تلعب هي الأخرى دوراً في تحديد معامل الإرتباط ذاك.

الفصل العاشر

تأثير الثقافة على الفروق الفردية

تأثير الثقافة على الفروق الفردية

مقدمة:

تكمن أهمية الثقافة في انها تميط اللثام عن الفروق بين جماعات ثقافية مختلفة في السلوك والعمليات العقلية والإنفعالية – وتكشف كذلك عن الفروق بين الأنماط الثقافية الفرعية داخل الثقافة الأكبر.

ويمكن تعريف الثقافة باعتبارها أنماط السلوك التي يكتسبها الفرد من خلال عملية التعلم الاجتماعي. فالثقافة هي أسلوب حياة الجماعة، وتشمل الوسائل الإقتصادية والتكنولوجية والعلمية التي تستخدمها الجماعة في تعاملها مع البيئة الفيزيقية، وتشمل القوانين والتشريعات التي تنظم حياة الجماعة، كما تتضمن لغة الجماعة ومعتقداتها وقيمها الأخلاقية ...الخ.

ويمكن ارجاع الفروق بين الجماعات في اللغات والعادات ومعاييرالجماعة إلى الفروق في ثقافات هذه الجماعات وليس للفروق العرقية بينها. فلو تربى طفل إنجليزي مثلاً في ثقافة عربيــة فإنه سوف يفكر ويتصرف بطريقة الطفل العربي نفسه نظراً لأنه عاش وتشرب الثقافة التي يعيش فيها.

ويمكن أن نعرض في هذا الجزء بعض الدراسات الثقافية المقارنة، والتي يمكن أن تفيد في التعرف على الفروق بين الجماعات التي ترجع إلى فروق بين الثقافات، والأمر الذي يجعلنا نفترض أن متغير الثقافة هو متغير تفسيري للفروق بين الجماعات المختلفة.

" دراسة محمود أبو النيل":

" دراسة مقارنة بين المصريين والامريكيين بإستخدام اختبار الشخصية الإسقاطي الجمعي".

مشكلة البحث:

تزايد الإهتمام بالدراسات الحضارية المقارنة من قبل المتخصصين في علم النفس، وتكمن أهمية هذه الدراسات وتتضح في العديد من التطورات الحديثة. ففي عام 1966م أنشئت مجلة علم النفس الدولية بواسطة الإتحاد الدولي للعلوم النفسية، ولقد تركز محتوى هذه المجلة في "المقارنات العبر حضارية للظواهر السيكولوجية". كما ظهرت حديثاً أيضاً مجلة تحمل إسم هذه الدراسات وهي "مجلة علم النفس الحضاري المقارن" وبدأت في إخراج الكثير من الأبحاث المقارنة عن السلوك لدى أبناء الثقافات المختلفة. ولعل آخر حدث يشير إلى أهمية مثل

هذه الدراسات واستمرار الإهتمام بها إقامة أول مؤتمر لهذه الدراسات عام 1972م في هونج كونج تحت إشراف الهيئة الدولية لعلم النفس العبر حضاري.

وتعكس هذا الإهتمام أيضاً الدراسات التي يجريها الأطباء والمختصون بمسائل التشخيص والعلاج النفسي بهدف تقنين مصطلحات الطب العقلي لتصبح دولية، وخاصة ان وضع محك دولي مناسب للتشخيص في الطب العقلي يعتبر اليوم أحد أنشطة منظمة الصحة العالمية ويتأتى هذا من خلال الدراسات الثقافية التي تكشف عن أوجه الشبه والإختلاف فيما يتعلق بالمرض النفسي والسلوك الشاذ. ولعل الدراسة التي قام بها ساندفر وآخرون عن التشخيص الطب عقلي: دراسة مقارنة في شمال كارولينا ولندن وجلاسجو ما يعضد هذا الكلام ونسوق جزءاً من هذه الدراسة بما يكشف لنا أن الأطباء الذين ينتمون لثقافات مختلفة يختلفون في التشخيص، فلقد قام الأطباء العقليون في شمال كارولينا ولندن وجلاسجو كل مجموعة في كل بلدة على حدة بدراسة لأفلام سجلت فيها مقابلات سيكياترية أجريت على ثلاثين مريضاً في مستشفى عقلي عام بالولايات المتحدة الأمريكية وطلب منهم في هذه الدراسة تشخيص هذه الحالات.

ويوضح الجدول الآتي نسب تشخيص الأطباء العقليين في كل بلد لكل فئة.

رقم	الفئة	شمال كارولينا%	لندن	جلاسجو%
1	أعراض مخية حادة	%2	صفر	%1
2	أعراض مخية مزمنة	%8	%10	%12
3	فصام	%18	%20	%13
4	هوس الإكتئاب	%9	%18	%18
5	اكتئاب ذهاني	صفر	صفر	صفر
6	بارانويا	%1	صفر	صفر
7	عصاب	%29	%15	%10

جدول (1) نسب تشخيص الأطباء في كل بلد لكل فئة

ورغما من التسليم أساساً بإختلاف مفهوم السواء واللاسواء في الثقافات إلا أن الإتفاق في التشخيص بين المشتغلين في البلدان المختلفة في الثقافة يحتاج للمزيد من الاتصالات لتقريب ما بينهم من اختلاف.

وبالإضافة لما سبق يظل ما ذهبت إليه مارجريت ميد من قول مدو في الأذهان وذلك فيما يختص بضرورة هذه الأبحاث وأهميتها حيث أراد بعض المحللين النفسيين تعميم خصائص مجتمع الطبقة المتوسطة الأوروبي الأمريكي على باقي الثقافات. ليس ذلك فقط بل ذهبوا إلى أن الأنا الأعلى متماثل في هذه الثقافات. وتقول ميد في هذا الصدد أن هذه النظرية تحتاج لصدق عبر حضاري Cross Cultural Val - idity بإجراء مقارنات بين الثقافات يجاب فيها على السؤال: كيف تنتقل الحضارة وبواسطة من ومتى وما هي الجزاءات؟.

هذا من ناحية ومن ناحية أخرى فإن هذا الإهتمام من جانب المتخصصين في مجال العلوم النفسية أنصب على استخدام الإختبارات الإسقاطية في هذه الدراسات نظراً لحساسيتها ولعدم تأثرها بحضارة ما ولغموض المنبهات بها. ومن هذه الدراسات، على سبيل المثال، وليس على سبيل الحصر، ذلك المشروع الذي قام به مكتب الولايات المتحدة للشؤون الهندية بالتعاون مع قسم التنمية الإنسانية بجامعة شيكاغو عام 1942 م بهدف اجراء مقارنات على جماعات هندية تختص بنمو الشخصية من الميلاد للشباب وعلاقة الطفل بالبناء الإجتماعي.

والجماعات التي تمت دراستها هي: الزوني – الزايا – الهوبي – النافوهو. وقد استخدم في هذه الدراسات اختبار من فئة تفهم الموضوع (TAT) يتكون من 12 بطاقة قام برسمها فنانون هنود لتمثل مواقف الحياة التي يخبرها الأطفال في حياتهم اليومية مثل: شخص يقود حصانا – امرأة تحمل رضيعاً بين يديها – مجموعة شباب يلتقون حول طاحونة، وجميع الأشخاص الذين يظهرون في البطاقات لهم ملامح الهنود.وكذلك الدراسة التي قام بها المكتب نفسه على الجماعات الهندية المكسيكية تحت إشراف جون كولير وتسير في الإتجاه نفسه دراسة "كوديل" بقسم الأنثروبولوجيا بجامعة شيكاغو عن الجماعات الهندية التي تعيش في وسكونسن ودراسة أخرى عن التحضير والشخصية لدى اليابانيين والأمريكيين. ولقد استخدمت جميع هذه الدراسات اختبار تفهم الموضوع. ولم تقتصر الدراسات الثقافية المقارنة على استخدام اختبار تفهم الموضوع بل استخدم أيضاً الرورشاخ وكثير من الإختبارات الأخرى مثل اختبار بندر جشطلت والتي قامت لوريتا بندر بتطبيقه في عامي 1948,1947 على السابيان الذين يعيشون في جزر ماريا ولقد أنقسمت الجماعات في هذه الجزر إلى جماعتين تختلف كل منهما عن الأخرى في اللغة، وفي العادات بدرجة كبيرة، كما أن كل جماعة تسكن في مكان مختلف، ولقد اعتبرت الباحثة هاتين الجماعتين عينتين تصلحان لأجراء اختبار بندر

جشطلت عليهما ومعرفة تأثير الثقافة على الأداء وعلى الاختبار، وطبق الاختبار على عينات من الأطفال في الجماعتين وصحح بالنسبة للجماعتين تصحيحاً أعمى، ولقد وجد أن نتائج بندر جشطلت تتفق مع الكثير من الملاحظات والوقائع عن ثقافة السابيانز وعلى سبيل المثال وجد أن الناس يتميزون بأنهم محبطون إلى حد كبير وأنهم يصارعون من أجل الحياة. كما وجد أن الإحباط لدى إحدى هاتين الجماعتين أكبر زمنياً وتعطيلاً من الأخرى.

وهكذا تبرز على المستوى العالمي أهمية هذه الدراسات، أما على المستوى القومي فلقد اهتم بها الكثير من المختصين. ومن هذه الدراسات ما اهتم بإجراء مقارنات بين المصريين وغيرهم مثل بحث "التعرض لتأثير المدنية الحديثة وتسامح الآباء، بحث في خمس دول عربية للدكتور عثمان نجاتي (1962). وبحث "أطار أساسي للشخصية" للدكتور مصطفى سويف والذي قارن فيه بين شخصية المصريين والإنجليز في ضوء إطار أيزنك للشخصية عام 1962. كذلك "دراسات حضارية مقارنة في القيم بين المصريين والأمريكيين" للدكتور عطية هنا (1965). ومن هذه الدراسات ما اهتم بالمقارنة بين العرب وغيرهم مثل دراسة (الفروق بين العرب والأمريكيين في الحكم على الرسائل المكتوبة "للدكتور تيري بروثرو، كذلك دراسة الدكتور ليفون ميليكان عن: بعض المتغيرات المرتبطة بالتسلطية في مجموعتين حضاريتين: العرب والأمريكيين" كذلك بحث آخر له قارن فيه بين العرب والأمريكيين على اختبار تفهم الموضوع.

وقد قارن (1970 -) في تقنينه، محليا لعدد من المقايس الإكلينيكية في اختبار الشخصية المتعدد الأوجه، بين نتائج تطبيق الاختبار على مجموعات التقنين المصرية والأمريكية. وكذلك أجرى عدداً من البحوث الحضارية المقارنة استخدمت فيها أساليب الرسم ومنها بحوث (بدري مليكه، (1970 -) بإستخدام رسم الرجل. وبحوث مليكه (1970 -) باستخدام أسلوب رسم المنزل والشجرة والشخص والبحث الحالي هو امتداد لهذا الخط من البحث يهدف إلى المقارنة بين المصريين الأسوياء والفصاميين والجانحين وبين الأمريكيين الأسوياء والمرضى العقليين والجانحين فيما يقيسه اختبار الشخصية الإسقاطي الجمعي من جوانب مثل: التوتر – الإنتماء – الرعاية – الإنزواء – العصبية والنجدة لمعرفة أوجه الشبه والإختلاف بينهما في هذه النواحي.

فروض الدراسة: تتركز الفروض الأساسية لهذه الدراسة فيما يلي:

1- توجد فروق بين المصريين الأسوياء وبين الأمريكيين الأسوياء في الجوانب المسقطة كما

تقاس باختبار الشخصية الاسقاطي الجمعي مثل: التوتر، الإنتماء، الإنزواء ...الخ، وذلك نتيجة اختلاف السياق الإجتماعي في الحضارتين.

2- توجد فروق بين المصريين الأسوياء وبين الأمريكيين الأسبان (أي الأمريكيين من أصل أسباني) الأسوياء في الجوانب السابقة نفسها.

3- توجد فروق بين الفصاميين المصريين وبين المرضى العقليين الأمريكيين في الجوانب السابقة نفسها كذلك.

4- توجد فروق بين الجانحين المصريين وبين الجانحين الأمريكيين في الجوانب السابقة نفسها أيضاً.

عينة الدراسة: تمثلت عينة الدراسة الأمريكية في النتائج المستخلصة عن هذه العينة من كراسة تعليمات اختبار الشخصية الإسقاطي الجمعي وفيما يلي خصائص العينة التي قورنت بالعينة المصرية:

- العينة الأمريكية السوية ويبلغ عددها 710 وهم من الجنسين.
- العينة الأمريكية – الأسبانية السوية وعددهم 400 وهم من الجنسين.
- العينة الأمريكية من المرضى وعددهم 450 مريضاً من الجنسين.
- العينة الأمريكية من الأحداث الجانحين وعددهم 430 جانحا من الجنسين وأعمار أفراد العينات الأربع 11 عاما فما فوق.

اما خصائص العينة المصرية التي قورنت بالعينة الأمريكية فهي:

- العينة المصرية السوية والتي قورنت بالعينتين الأمريكية، والأمريكية – الأسبانية يبلغ عددها 343 يعملون في كافة المهن والأعمال ومن الريف، وفي المدن ومن الجنسين ويبلغ متوسط أعمارهم 13 و 26 عاما والإنحراف المعياري 8.2 ومدى العمر بين 11-45 عاما ومتوسط دخل أفراد العينة الشهري 42.59 جنيهاً مصرياً بإنحراف معياري 23.77.
- العينة المصرية من الفصاميين والتي قورنت بالعينة الأمريكية من المرضى بلغ عددها 29 تسعة وعشرون بمستشفى الخانكة وجميعهم من الذكور ومتوسط أعمارهم 33.86 بانحراف معياري 7.59 ومتوسط أجورهم 27.42 مصري بإنحراف معياري 7.59 ومتوسط

أجورهم 27.42 مصري بانحراف معياري 13.82 وتشمل مؤهلاتهم دبلوم المعلمين والثانوية التجارية وبكالوريوس التجارة والإعدادية، والإبتدائية ودبلوم أمناء الشرطة ويعملون في وظائف هي: مدرس وملاحظ عمال وأمين شرطة ونقيب شرطة وكهربائي ومحصل وتاجر ومحاسب وطالب..

■ العينة المصرية من الجانحين والتي قورنت بعينة الجانحين الأمريكيين بلغ عددها 19 تسعة عشر جانحا من الذكور بدار التربية بالجيزة ومتوسط أعمارهم 19.78 وهم حاصلون على موهلات الإبتدائية والإعدادية العامة والثانوية العامة.

اداة الدراسة: طبق اختبار الشخصية الإسقاطي الجمعي باللغة الإنجليزية على العينات الأمريكية السابقة حسب البيانات الواردة في كتيب تعليمات الإختبار لمؤلفيه كازل وتيودوركان وبالنسبة للعينات المصرية ترجم القائم بهذه الدراسة الإختبار إلى اللغة العربية وطبق الإختبار على أفرادها في كافة المستويات وفي كافة الأعمار ويهتم الإختبار بقياس الطبقة الوسطى من الشخصية وهي ذلك القناع الذي يرتديه الفرد في علاقته بذاته. وتقوم فكرة الإسقاط في الإختبار على أساس أن المفحوص سيحضر في موقف الإختبار الأثار المتراكمة لخبرات حياته والتي تقاس في أية لحظة. ومن خلال الرسوم التسعين التي على شكل العصا والتي تمثل مواد الإختبار يميل المفحوص للإستجابة من خلال مناطق توتر حاجات الذات النشطة غير المشبعة عاكسا الموقف الراهن لحاجات (الطبقة الوسطى) من الشخصية. ويصلح الإختبار في التمييز بين الأفراد الذين يفتقرون للصحة النفسية وبين الذين يتمتعون بها. كما يميز بين الجانحين والعاديين وأخيراً يصلح الإختبار في تحديد الأفراد وذوي الخصائص القيادية الضعيفة. ويعطي الإختبار درجات كمية على النواحي المختلفة التي يقيسها عن طريق إختبار إجابة واحدة من خمس إجابات توجد تحت السؤال المقابل لكل رسم من الرسوم التسعين ثم يصحح الإختبار بمفاتيح التصحيح الخاصة بذلك. والمقاييس الفرعية التي يتضمنها الإختبار هي:

1- معامل إنخفاض التوتر. 2- الرعاية.

3- الإنزواء. 4- العصابية.

5- الإنتماء 6- طلب النجدة.

7- الدرجة الكلية.

ثبات وصدق اداة الدراسة:

بالنسبة للعينة الأمريكية تمتع الإختبار بمستوى عال من الثبات على كثير من العينات. فكان بالنسبة للأسوياء من طلاب المدارس العليا بالطريقة النصفية 0.813 وبطريقة الإعادة 0.850 وذلك بالنسبة للثبات الكلي للإختبار. وبالنسبة للملاحين قبل الطيران من الذكور كان الثبات النصفي الكلي للإختبار 00.634 والثبات الكلي عن طريق الإعادة 00.799 أما بالنسبة للنساء اللائي يعملن بسلاح الطيران وصل الثبات النصفي الكلي 00.634 والثبات الكلي عن طريق الإعادة 0.753 أما الثبات بالنسبة للجانحين من الجنسين فوصل بطريقة التقسيم النصفي إلى 0.168 وبطريقة الإعادة 0.659 وفيما يتعلق بثبات الإختبار النصفي لمجموعة المرضى من كلا الجنسين وصل الثبات النصفي الكلي إلى 0.588 وبطريقة الإعادة 00.665 .

أما بالنسبة للصدق في العينة الأمريكية فقد وجد أن الأختبار يتمتع بصدق سطحي مرتفع وبصدق عاملي مرتفع أيضاً، كذلك ارتباط الاختبار ارتباطاً عالياً دالاً بمقاييس أخرى كتلك التي تقيس الاستبصار الأجتماعي وتلك التي تقيس القدرة على القيادة كما وجدت ارتباطات دالة بين الدرجة الكلية ونسبة التوتر وبين قوة الأنا.

أما بالنسبة للعينة المصرية فلقد تراوحت معاملات الثبات بالطريقة النصفية بالنسبة للعينة السوية الكلية بين 0.35, 0.67 على المقاييس الفرعية أما الثبات الكلي للإختبار فقد وصل إلى 0.55 وبالنسبة لعينة الفصاميين تراوح الثبات أيضا بين 0.46-0.86 على المقاييس الفرعية 0.92 بالنسبة للإختبار ككل. وبالنسبة لعينة الجانحين تراوح الثبات النصفي بين 0.18-0.89 وبالنسبة للإختبار الكلي وصل الثبات إلى 0.62 .

اما الصدق بالنسبة للعينة المصرية فقد تحقق الباحث منه بطريقة المجموعة المتضادة بين الفصاميين والأسوياء. وقد ميز اختبار التوتر والسعادة (يتم الحصول على معامل التوتر من خلال مقياس السعادة ووهن العزيمة والعصابية والدرجة الكلية عند مستوى 0.01 وميزت إختبارات الرعاية والإنتماء بين الأسوياء والجانحين عند مستوى 0.05 ومستوى 0.01 على التوالي. كذلك حسب الصدق الذاتي والذي هو عبارة عن الجذر التربيعي لمعامل الثبات فتراوحت قيمة الصدق بين 0.59 - 0820 ، 0.74 الدرجة الكلية. كما ارتبط الكثير من مقاييس الإختبار بالكثير من عوامل الشخصية كما تقاس بإختبار عوامل الشخصية لكاتل.

النتائج:

بعد تطبيق الإختبار وتصحيحه على العينة وبتطبيق المعادلات الخاصة بالحصول على مقياس معامل انخفاض التوتر على الدرجة الكلية حصلنا على المتوسطات الحسابية والإنحرافات المعيارية للعينات الأمريكية كما سبق أن ذكرنا من دليل الإختبار لمؤلفيه. وفيما يلي نتائج البحث والتي تجيب على الفروض السابق طرحها.

1- فيما يلي جدول الفروق الدالة بين العينة المصرية الكلية والعينة الأمريكية شاملا المتوسطات والإنحرافات المعيارية وقيمة اختبار "ت" ومستوى الدلالة.

رقم	المقاييس	المصرية		الأمريكية		قيمة "ت"	مستوى الدلالة
		م	ع	م	ع		
1	معامل التوتر	37.84	13.79	23.20	9.00	24.4	0.001
2	الرعاية	10.74	2.89	9.60	2.00	8.14	0.001
3	الإنزواء	11.14	3.14	11.40	1.80	2.57	0.001
4	العصابية	19.43	4.69	18.10	4.30	5.45	0.001
5	الإنتماء	15.38	4.59	22.40	0404	28.77	0.001
6	النجدة	12.64	6.04	8.20	3.70	18.20	0.001
7	الدرجة الكلية	62.22	12.33	46.00	15.40	20.45	0.001

وواضح من جدول دلالة الفرق بين المصريين والأمريكيين أن جميع الإختبارات تميز تمييزاً دالا بين المصريين والأمريكيين. كما أن اختبار التوتر والرعاية والعصابية والنجدة والدرجة الكلية يسير الفرق فيها في صالح المصريين إذ أن متوسط الدرجات لديهم أعلى منها لدى الأمريكيين أما اختباري الإنزواء والإنتماء فإن متوسط درجات الأمريكيين عليها أعلى من متوسط درجات المصريين.

2- وفيما يلي جدول دلالة الفرق بين العينة المصرية وبين العينة الأمريكية الإسبانية:

رقم	المقاييس	المصرية		الأمريكية		قيمة "ت"	مستوى الدلالة
		م	ع	م	ع		
1	معامل التوتر	37.84	13.97	33.1	11.8	4.79	0.001
2	الرعاية	10.74	2.89	9.1	3.30	6.83	0.001
3	الإنزواء	11.04	3.14	13.4	3.10	9.83	0.001
4	العصابية	19.43	4.69	17.8	4.00	4.94	0.001
5	الإنتماء	15.38	4.59	16.50	4.10	3.39	0.001
6	النجدة	12.64	6.04	12.1	3.80	1.42	غير دال
7	الدرجة الكلية	62.22	12.33	47.70	10.25	16.39	0.001

(جدول دلالة الفرق بين المصريين وبين الأمريكيين والإسبان)

ونرى من جدول دلالة الفرق بين العينة المصرية وبين العينة الأمريكية - الإسبانية أن جميع الإختبارات دالة ما عدا اختبار النجدة فهو غير دال كما أن اتجاه الفرق حسب الزيادة في المتوسط يسير في صالح عينة الأمريكية والإسبان.

3- وفيما يلي جدول دلالة الفرق بين الفصاميين والمصريين وبين المرضى العقليين الأمريكية

رقم	المقاييس	المصرية الفصامية		المصريون الامريكين		قيمة "ت"	مستوى الدلالة
		م	ع	م	ع		
1	معامل التوتر	52.27	17.29	46.20	12.18	2.17	0.01
2	الرعاية	10.82	4.19	11.49	3.49	1.12	غير دال
3	الإنزواء	10.57	3.73	11.87	3.29	1.90	غير دال
4	العصابية	15.55	6.10	23.80	6.18	25.00	0.001
5	الإنتماء	15.00	2.66	17.30	6.09	2.17	0.001
6	النجدة	11.96	5.74	9.28	5.05	2.95	0.001
7	الدرجة الكلية	53.65	13.49	68.6	10.3	7.95	0.01

(جدول دلالة الفرق بين المصريين وبين المرضى الأمريكيين)

ويلاحظ على جدول دلالة الفرق بين الفصاميين المصريين وبين المرضى الأمريكيين أن جميع الإختبارات دالة ماعدا إختباري الرعاية والإنزواء وأن جميع الإختبارات أيضاً يسير الفرق فيها في صالح المجموعة الأمريكية ماعدا اختباري التوتر والنجدة فيسير الفرق فيها في صالح المجموعة المصرية.

4- وفيما يلي جدول دلالة الفرق بين الجانحين المصريين والجانحين الأمريكيين.

رقم	المقاييس	الجانحون المصريون		الجانحون الأمريكيون		قيمة "ت"	مستوى الدلالة
		م	ع	م	ع		
1	معامل التوتر	36.31	17.77	36.80	17.30	0.12	غير دال
2	الرعاية	9.36	2.47	8.30	3.50	1.34	غير دال
3	الإنزواء	9.89	3.19	12.10	3.40	2.87	0.01
4	العصابية	17.68	5.91	18.40	3.40	0.94	غير دال
5	الإنتماء	17.63	6.21	17.50	3.60	0.15	غير دال
6	النجدة	13.36	4.54	11.30	4.30	2.10	0.05
7	الدرجة الكلية	58.63	14.50	61.40	19.50	0.63	غير دال

(جدول دلالة الفرق بين الجانحين المصريين والجانحين الأمريكيين)

ويتضح من جدول دلالة الفرق بين الجانحين المصريين والجانحين الأمريكيين أن الفروق على جميع المقاييس غير دالة ما عدا مقياس الإنزواء والنجدة. كما أن هناك ثلاثة إختبارات يسير الفرق فيها في صالح العينة المصرية وهي الرعاية والإنتماء والنجدة، وأن هناك أربعة اختبارات يسير الفرق فيها في صالح العينة الأمريكية وهي التوتر والإنزواء والعصابية والدرجة الكلية.

مناقشة النتائج وتفسيرها

أجابت نتائج الدراسة على الفروض السابق طرحها على النحو الآتي:

(أ) فقد تحقق الفرض الأول إذ وجد من النتائج أن المصريين والأمريكيين يختلفون على جميع مقاييس إختبار الشخصية الإسقاطي الجمعي بالنظر لإتجاه هذا الإختلاف، من خلال المتوسط الحسابي نجد أن الأمريكين بما فيها الدرجة الكلية التي تشير للصحة النفسية لدى الفرد.

إلا أنه أعلى في المتوسط بشكل دال وعند مستوى 0.01 في مقياس الإنزواء وقد يرجع ذلك إلى عدم الرغبة من جانب الأمريكي في المشاركة في أنشطة الآخرين بقدر أعلى منه لدى المصريين، وترتفع درجة الأمريكيين على درجة المصريين أيضاً في مقياس الإنتماء، ويشير ذلك إلى حاجة غير عادية لعضوية الجماعة والإنتماء لها وللأنشطة التي تتضمن علاقة وطيدة مع أي من الجنسين أو مع الجنسين وذلك لدى الأمريكيين بقدر أعلى منه لدى المصريين. وفي ضوء النظرة نفسها (اتجاه المتوسط) نجد أن المصريين يختلفون إختلافاً دالاً عن الأمريكيين بدرجة عالية على باقي مقاييس القائمة وهي:

التوتر: وتشير الدرجة عليه بهذه الصور إلى إنخفاض في مستوى الصحة النفسية لدى المصريين عنه لدى الأمريكيين، فكمية التوتر الحالي لديهم والناتج عن القلق أعلى منه لدى الأمريكيين.

الرعاية: وتشير الدرجة على هذا المقياس إلى حاجة أعلى من جانب المصريين للقيام بدور الأب والتطوع لتقديم المساعدة للآخرين.

العصابية: وتشير الدرجة عليه إلى عدم القدرة على إتخاذ القرارات وإلى حالة من الغموض وعدم الوضوح في التخطيط لدى المصريين بصورة أعلى منها لدى الأمريكيين.

النجدة: تشير الدرجة عليه إلى إعتماد المصريين على الآخرين وعدم الثقة بهم بصورة أعلى منها لدى الأمريكيين.

الدرجة الكلية: وتشير إلى أن مستوى الإضطراب الإنفعالي ومستوى التوتر لدى المصريين أعلى منه لدى الأمريكيين.

(ب) كما تمت البرهنة على الفرض الثاني إذ وجد اختلاف له دلالة إحصائية بين العينة المصرية السوية وبين العينة المتضمنة أمريكيين أسبان وذلك على جميع مقاييس الإختبار ماعدا مقياس طلب النجدة كما أن الأمريكيين – الأسبان ترتفع الدرجة لديهم بشكل دال عن المصريين على مقياس الإنزواء والإنتماء ويشير ارتفاع الدرجة على مقياس الإنزواء والإنتماء إلى ما سبق أن أشرنا إليه في (أ) كذلك الأمر بالنسبة لإرتفاع درجات العينة المصرية عن العينتين الأمريكية والإسبانية معاً إلى ما سبق أن اشرنا إليه نفسه في (أ) أيضاً.

(ج) وبالنسبة للفرض الثالث فإنه مع اعترافنا باختلاف العوامل الدينامية التي تقف وراء كل فئة من فئات الإضطراب النفسي فأننا قارنا تجاوزا بين الفصاميين كفئة وبين فئات الإضطراب العقلي الموجودة في العينة الأمريكية.

ولقد تحقق هذا الفرض في كثير من جوانبه ماعدا مقياس الرعاية والإنزواء. ولقد كان متوسط درجات الفصاميين أعلى من متوسط درجات العينة الأمريكية المقابلة في مقياس التوتر والنجدة نفسه كما "أن متوسط درجات العينة الأمريكية كان مرتفعاً عن متوسط الفصاميين على مقياس الرعاية والإنزواء والعصابية والإنتماء والدرجة الكلية.

(د) ولقد تعلّق الفرض الأخير بتوقع وجود فرق دال بين الجانحين الأمريكيين والجانحين المصريين. ولقد تحقق هذا الفرض بصورة جزئية إذ وجد فرق دال بين المجموعتين على مقياس الإنزواء والنجدة فقط أما باقي المقاييس فلم توجد فروق دالة بين المجموعتين. ولقد كان مقياس الإنزواء دالا عند مستوى 0.01 وفي صالح الجانحين الأمريكيين ومقياس النجدة دالا عند مستوى 0.05 وفي صالح المصريين. ويشير إرتفاع متوسط الإنزواء لدى الأمريكيين عنه لدى المصريين إلى الرغبة في تحاشي النشاط داخل الجماعة ولتفادي المسؤلية الشخصية والإجتماعية وعدم الرغبة في مشاركة أنشطة الآخرين.

2- نلاحظ أن متوسط درجات الأمريكيين (سواء بالعينة الأمريكية وحدها أو الأمريكية الأسبانية) على مقياس "طلب النجدة" أقل من متوسط درجات المصريين وهذا يعني أن الأمريكان أكثر اعتماداً على أنفسهم وثقة بالآخرين عن المصريين. ويقول ابرام كاردينر محللاً علاقة التكنولوجيا بالشخصية ما يؤيد ذلك: لقد أحدث التقدم العلمي والتكنولوجي تغيراً في مفهوم الإنسان عن العالم ومركزه فيه بل وفي مفهومه عن نفسه وعن شخصيته الأساسية كما أدى ذلك أيضاً إلى تدمير النظام الإقطاعي وقيام الطبقة المتوسطة وكما أشار كاردينر فإن ذلك أدى لتغيير الرجل الغربي. ونظراً لأن الإكتشافات العلمية الجديدة وفلسفة الطبقة المتوسطة عن ليبرالية الإقتصاد قد تحديا بنجاح معتقدات الرجل الغربي الدينية وغيرا منها فإن اعتماد الرجل على نفسه أخذ يتزايد بالنسبة لنجاحه الإقتصادي في العمل. ولقد لوحظ تأثير ذلك (تغير وجهة نظر الإنسان من العالم نتيجة استخدامه التكنولوجيا في تحسين ظروفه المعيشية) على شخصيات الأمريكيين.

3- كذلك فإننا نجد في كلام كاردنير أيضاً ما يؤيد ما توصلنا إليه فيما يتعلق بوجود فرق دال في مقياس الإنتماء بين المصريين والأمريكيين وزيادة متوسط درجات الأمريكيين على هذا المقياس حيث يشير لحاجة غير عادية لعضوية الجماعة والإنتماء لها وللأنشطة التي تتضمن الجنسين أو الجنس نفسه فيقول كاردينر، ينعكس امتثال الأمريكي في رغبته في الإنتماء وفي أن يكون مقبولاً من خلال الأندية مثل الروتاري وغيرها وينشأ الصراع لدى الأمريكي من تعدد انتماءاته نتيجة ارتباطاته الإقتصادية.

4- وفي ضوء ما يقيسه "الإنتماء من حاجات ترتبط ببعضها البعض وهي الحاجة إلى الإنتماء والحاجات الجنسية (ويمثلا القطب السالب للعامل الأول المستخرج من التحليل العاملي لمقاييس الإختبار حيث تشير الحاجات الجنسية إلى الحاجة لإقامة علاقات بين الولد والبنت وفي ضوء زيادة متوسط درجات الأمريكيين على هذا المقياس عن المصريين نجد أنه بالتنقيب فيما قالته مارجريت ميد عام 1950 ما يؤيد هذه النتيجة حيث وجدت في دراستها عن الدورين المتناقضين للجنسين في المجتمع الأمريكي أن هناك سوء توافق قياساً على الشخصية المنوالية في المجتمع وبالتالي يصبح هؤلاء الأفراد قلقين على مدى كفاءتهم كذكور أو إناث مما يدفع ذلك بعض الأشخاص إلى الإحتماء لبعض أشكال التكيف التي لا يقرها المجتمع كالشذوذ.

5- تتفق النتائج السابقة الخاصة بتميز الأمريكيين على مقياس الإنتماء والإنزواء عن المصريين مع ما توصل إليه صاحبا الإختبار (كازل وتيودور كان في دراستهما العاملية لأجزاء الإختبار الثلاثة (الحاجات الشخصية والحاجات الإجتماعية والحاجات الإنفعالية) حيث كان أول العوامل المستخرجة بعد الإدارة عاملاً قطبياً يتضمن تشعبات سالبة وأخرى موجبة على النحو الآتي:

أ) العامل الموجب وعرف بأنه الإنزواء أو الهرب ولقد اعتبر هذا العامل مقياس الإنزواء في الإختبار.

ب) العامل السالب وعرف بأنه يمثل كلاً من متغير الإنتماء النفسي والنفسي الجنسي واعتبر هذا العامل مقياس الإنتماء في الإختبار.

6- بالنظر إلى ما يقيسه مقياس الإنزواء والإنتماء نجد أن هناك تناقضاً فيما يقيسانه فالأول يقيس عدم الرغبة في مشاركة الآخرين نشاطهم والثاني يشير لحاجة غير عادية لعضوية الجماعة والإنتماء لها ولأنشطتها ووجود هذا التناقض داخل الشخصية الأمريكية فسرته

كارين هورني بقولها أن الضغوط الإجتماعية المتمثلة في وجود تناقض بين التقدير الكبير للسلوك العدواني والتنافس للتغلب على الزملاء من ناحية وبين حاجة الإنسان للأمن والمودة مع الآخرين من ناحية أخرى هي السبب أو هي المسؤولة عن احداث الإنهيارات بين الأمريكيين.

7- يمكن تأكيد ما توصلنا إليه من نتائج تتعلق بزيادة متوسط درجات المصريين عن متوسط درجات الأمريكيين على مقياس التوتر (المستخرج من مقياس: السعادة ووهن العزيمة) في ضوء ما توصل إليه ميليكيان في عام 1964 في دراسته عن الفروق بين العرب والأمريكيين واستخدم فيها اختبار تفهم الموضوع حيث وجد أن الإكتئاب والإرهاق أكثر شيوعاً لدى العرب.

كذلك الأمر بالنسبة لزيادة الدرجة على مقياس طلب النجدة حيث وجد ميليكيان أن العودة للشريك أكثر شيوعاً لدى الطلبة العرب وفسر ميليكيان ذلك بأنه إسقاط لموقف كثير من الطلبة العرب أنفسهم وخاصة اللبنانيين حيث يهاجر الأب طلباً للرزق تاركاً زوجته وأولاده. كما تتفق أيضاً زيادة الدرجة على مقياس الرعاية والتي تشير للحاجة للقيام بدور الأب والتي تحتم الصدام معه ما وجده ميليكيان في إختبار تفهم الموضوع والذي عكس المشاعر العدوانية نحو الأب فهو الذي يقوم بينه وبين المفحوص الصراع لمركزه في الأسرة العربية. أما بالنسبة لزيادة درجة العصابية لدى المصريين عنه لدى الأمريكيين فنتفق مع نتائج ميليكيان أيضاً حيث وجد أن الغيرة وهي شكل من أشكال نتائج السلوك العصابي أعلى لدى العرب عنه لدى الأمريكيين.

8- يمكن أن نفسر أيضاً زيادة درجة العصابية وما تشير إليه من عدم القدرة على اتخاذ القرار لدى المصريين عنه لدى الأمريكيين في ضوء دراسة سترودتبيك 1955 حيث وجد في دراسته ان اتخاذ القرار لدى كل من الزوج والزوجة يختلف حضارياً من خلال قيامها بمناقشة أمور تتعلق بتربية وتنشئة الطفل وغيرها من الأمور ويتم تسجيل هذه المناقشات وتحليلها بعد ذلك. فوجد في هذه الدراسات أن القرارات التي يكسبها كل منهما تختلف باختلاف الحضارة كما يتضح ذلك من الجدول الآتي:

رقم الحضارة	عدد القرارات التي كسبها	
	الزوج	الزوجة
1- نيفاهو (المرأة صاحبة السلطة)	34	46
2- فلاموتكساس (ماواه)	39	33
3- أسر المورمون (الرجل صاحب السلطة)	42	29

وهكذا نجد أن اتخاذ القرار يختلف من حضارة لأخرى وهذا ما يتسق مع نتائج دراستنا حيث يتسم المصريون بضعف في اتخاذ القرار بالنسبة للأمريكيين (2)

9- تتأكد نتائج ارتفاع درجة الجانحين المصريين عن درجة الجانحين الأمريكيين ارتفاعاً دالاً على مقياس النجدة من خلال نتائج أبحاث مختار حمزة وأحمد عبد العزيز وفرج أحمد فرج.

10- هناك جوانب لم تكن مضبوطة كالسن والجنس والعدد وخاصة الجانحين والفصامين في العينة المصرية). وهذا هو شأن الكثير من الدراسات الحضارية المقارنة حيث لا يتوفر للقائم بها إجراء الضبط اللازم لكافة المتغيرات كأي بحث آخر يجري في ثقافة واحدة. وكان من أسباب عدم الضبط في الدراسة الحالية أن بيانات العينة الأمريكية تم الحصول عليها من كراسة تعليمات اختبار الشخصية الإسقاطي ولم يقم الباحث باختبارها بنفسه لتتناسب مع خصائص العينة المصرية.

الخلاصة:

أجابت نتائج البحث على فروضه فالمصريون الأسوياء يختلفون عن الأمريكيين (وحدهم) وعن الأمريكيين – الأسبان في زيادة متوسط درجاتهم بشكل دال على مقاييس التوتر والرعاية والعصابية والنجدة كما أن الأمريكيين يختلفون اختلافاً دالاً عن المصريين في زيادة الدرجة على مقياس الإنتماء والإنزواء بشكل دال كما أن الفصامين المصريين يختلفون عن المرضى الأمريكيين في زيادة الدرجة لديهم (المصرين) على مقياس التوتر والنجدة كما يختلف المرضى الأمريكيون اختلافاً دالاً عن الفصاميين المصرين على مقاييس الرعاية والإنزواء والعصابية والإنتماء والدرجة الكلية. أما عينة الجانحين فقد اختلفت العينة الأمريكية عن المصرية اختلافاً دالاً على مقياس طلب النجدة. وتشير النتائج السابقة إلى أن لكل حضارة نمطاً خاصاً بها يتم على أساسه تدعيم بعض الخصائص وتنشئتها من خلال السياق الإجتماعي المقبول في حين تبقى الخصائص دون تدعيم. كذلك فإن ما يمكن النظر إليه كما رأينا على أن ما هو أمر عادي وطبيعي في مجتمع ما قد يكون شاذاً وغير طبيعي في مجتمع آخر.

ولذلك فاننا نضع في الإعتبار المعايير السائدة في كل ثقافة بالنسبة للحكم على السواء واللاسواء في السلوك.

"دراسة إنشراح محمد دسوقي":

سيكولوجية الفلاحة المصرية "دراسة حضارية مقارنة":

مشكلة الدراسة: إن الفلاحة المصرية موضوع الدراسة لاشك تتعرض لظروف حضارية واجتماعية ومعايير سلوكية تختلف عن تلك التي تتعرض لها المرأة في الثقافة الحضرية.

وتنصب دراستنا هذه على إبراز وتوضيح خصائص الفلاحة المصرية في مواقف الحياة المختلفة، وذلك في مقارنتها بخصائص شخصية المرأة الحضرية، وقد أسفرت الدراسات السابقة القليلة التي تناولت الفلاحة المصرية، سواء تناولتها بشكل مباشر أو غير مباشر، أن الفلاحة المصرية تابعة تبعية كاملة للرجل، كما أنها خاضعة خضوعاً تاماً له، كذلك تمخضت هذه الدراسات عن خصائص سلبية للفلاحة حيث أنها تقليدية ومحافظة تقاوم الجديد مهما كانت فائدته لها مما يشير إلى عدم وعيها بدورها المنتج وبالمعاناة التي تعيشها، كذلك أسفرت هذه الدراسات أيضاً أن الفلاحة راضية قانعة بحياتها وبالمستوى الذي تعيش فيه لقلة طموحها بمنعها من محاولة التطور والإرتقاء واللحاق بركب الحضارة المدنية، لما يتميز به فكرها من قدرية ومعتقدات خرافية أفقدتها الثقة بنفسها.

ومن أهم الخصائص التي تواترت بشكل ملحوظ في هذه الدراسات خصائص مثل:

1- التبعية.
2- المحافظة.
3- الخضوع .
4- عدم الطموح.
5- فقدان الثقة بالنفس.
6- القدرية.
7- قلة الوعي.
8- التفكير الخرافي.
9- المازوخية.

وبما أننا نعلم أن أي خاصية لا توجد إلا بدرجة معينة لدى كل إنسان فإننا تبعاً للمنهج الحضاري المقارن، نرى ضرورة مقارنة الخصائص السابقة بخصائص المرأة الحضرية التي نشأت وتربت في المدينة ثم مقارنة هذه الخصائص بالخصائص الإيجابية المقابلة على أساس أن هذه الخصائص تتوزع هي وغيرها على متصل يبدأ بأقل قدر لوجود هذه الخاصية وينتهي بأعلى قدر لوجودها.

كذلك رأينا ضرورة دراسة هذه الخصائص في المواقف المختلفة التي قد تظهر فيها الخاصية أو تنحسر وكانت أهم المواقف التي رأينا أنها تظهر فيها بشكل أكثر تواتراً المواقف الآتية:

موقف اختيار الشريك، وهل للمرأة الريفية رأي في اختيار من ستتزوجه، أم أنه يفرض عليها فرضاً، وليس لها إلاّ أن ترضخ وتطيع أهلها في هذاالموقف؟

موقف التنشئة الإجتماعية، ودور المرأة الريفية في هذه العملية، وهل هو دور مؤثر ومخطط وفعال، أم أن تربية الأطفال في الريف تتم بطريقة تلقائية وطبيعية؟

موقف تفضيل الذكور على الإناث، والأسباب والدوافع وراء هذا التفضيل؟

موقف تعدد الزوجات، وهل المرأة الريفية تقبل أن يتزوج زوجها عليها، ومارد فعلها تجاه هذا السلوك؟

موقف فقد العائل بالوفاة أو بالطلاق، وما هي ردود أفعالها المتوقعة في هذه الأحوال، هل تعتمد على قدراتها، أم تلجأ للآخرين تلتمس منهم العون؟

موقف العمل ودورها فيه، ومدى وعيها أو عدم وعيها بهذا الدور؟

موقف اتخاذ القرارات التي تخص الأسرة، مثل اختيار عريس للإبنة أو عروسة للإبن، أو تعليم الأولاد، أو شراء قطعة أرض إلى آخر هذه المواقف التي يمكن أن يكون للمرأة الريفية رأي فيها.

أهمية الدراسة:

تكمن أهمية هذه الدراسة في أنها أول دراسة ميدانية تدرس الخصائص السيكولوجية للفلاحة المصرية بشكل مباشر.أن الدراسات السابقة التي درست خصائص الفلاحة المصرية كانت معظمها دراسات نظرية تأملية.

أن خصائص شخصية الفلاحة كما أسفرت عنها نتائج الدراسات السابقة، كانت معظمها خصائص سلبية، وأغلب الظن أنها تجافي الواقع، حيث تلعب الفلاحة المصرية منذ آلاف السنين دوراً هاماً في انتاج دخلنا القومي من الزراعة إلى جانب أنها حاملة حضارة عريقة تؤثر بشكل أو بآخر في أنماط الحضارات الفرعية الأخرى كما تتأثر هي بها. فكان لابد من إجراء بحث ميداني لمراجعة هذه الخصائص والتأكد من مدى صدقها. افتقدت الدراسات القليلة التي تمت عن الفلاحة المصرية، مقارنتها بخصائص المرأة الحضرية، مما يثير جدلاً حول ما إذا كانت هذه هي خصائص المرأة الريفية بخاصة، أم خصائص المرأة الحضرية أيضاً؟

أنه من دواعي الفخر أن تكون هذه أول دراسة لخصائص شخصية الفلاحة المصرية وذلك بهدف اتمام الحوار والجدل العلمي والعملي لعملية الإنتاج في الريف والتي لا يمكن أن تتم بدراسة طرف واحد من أطراف هذا الحوار، وإغفال دور القطب الآخر.

فروض الدراسة:

1- تختلف خصائص شخصية المرأة الريفية عن خصائص المرأة الحضارية على الأبعاد التالية:

1- التبعية.	2- المحافظة.
3- الخضوع.	4- عدم الطموح.
5- فقدان الثقة بالنفس.	6- القدرية.
7- قلة الوعي.	8- التفكير الخرافي.

2- تختلف خصائص كل من المرأة الريفية والمرأة الحضارية باختلاف المواقف.

3- تختلف خصائص شخصية كل من المرأة الريفية والمرأة الحضرية باختلاف كل من: السن، الدخل، العمل.

4- تختلف صور الذات لدى المرأة الريفية عنها لدى المرأة الحضرية.

مفاهيم الدراسة:

1- **المجتمع الريفي:**

المجتمع الريفي نصف مجتمع، لأنه من أجل أن يستمر لابد له من التعامل مع المجتمع الأكبر حيث يتأثر بالحياة الفكرية والدينية والأخلاقية للمجتمع الأكبر، وعند دراسة المجتمع القروي وعاداته وقيمه وسكانه، يجب أن نضع في إعتبارنا التاريخ الطويل من التفاعل الذي تم ويتم بين القرية ومراكز الحضارة المحيطة.

2- **المجتمع الحضري:**

لقد اخترنا الأحياء الشعبية في مدينة القاهرة لتمثل لنا المجتمع الحضري وذلك لتقاربه من الناحية الإقتصادية والإجتماعية للمجتمع الريفي بالرغم من وجود إختلافات واضحة بين المجتمعين، ولكن التفاعل الحاصل بين المجتمعين الآن والذي زاد في الثلاثين سنة الأخيرة قد

صعب بالنسبة لنا تحديد مفهومي ريفي وحضري وعلى ذلك لابد أن نضع في اعتبارنا المتصل الريفي الحضري ونحن بصدد مناقشة وتفسير نتائجنا وتأثر كل منهما بالأخر.

3- **الفلاحة المصرية:**

هي تلك المرأة التي تسكن القرية وزوجها يسكن القرية وعمله الأساس الزراعة، سواء كانت هذه الأرض التي يزرعها مملوكة له أو يزرعها بالإيجار، أو بالمشاركة، أو يعمل أجيراً لدى صاحبها، وهو الذي يزرعها بنفسه وقد يساعده أحد في زراعتها، لا تزيد حيازته على خمسة أفدنة، ولا يشترط أن تشارك الفلاحة زوجها في أعمال الحقل، فقد تكون ربة بيت فقط، ولكنها لابد وأن تقوم بنفسها بكل المهام التي تقوم بها المرأة في المنزل الريفي، من عجن وخبز وتربية دواجن، والقيام بأعمال الألبان وتسويقها.

وهي أما أن تكون متزوجة أو مطلقة أو أرملة ولها طفل على الأقل ويتراوح عمرها بين (20 - 50 سنة) ولم تكن لها علاقة وثيقة بالمدينة.

4- **المراة الحضرية:**

هي المرأة التي تسكن المناطق الشعبية في مدينة القاهرة ولم يكن لها علاقة وثيقة بالقرية وتتساوى مع المجموعة التجريبية في كل المتغيرات التي أمكن حصرها مثل السن، الحالة الزوجية، الدخل، العمل، وقد تكون ربة بيت أو عاملة بسيطة خارج المنزل، مثل أن تكون فراشة في مدرسة أو مصلحة حكومية، أو شغّالة في منزل، أو عاملة بسيطة في مصنع، إلى آخر هذه الأعمال التي تعملها المرأة في الطبقات الكادحة والتي لا تحتاج إلى أي نوع من المهارة العالية أو الخبرات الحرفية.

5- **تعريف خصائص الشخصية:**

أ) **التبعية**" وتعني العجز والإتكال على الغير وضعف الرأي في السلوك والأفكار وعدم القدرة على حماية النفس والذود عنها وعدم القدرة على تقرير المصير، بل لابد من وجود آخرين يقومون بهذه المهام.

ب) **المازوخية** "وتعني تحمل المعاناة والصبر عليها والتضحية بالجسم والنفس في سبيل الآخرين مع الإحساس بالرضا عن هذه المعاناة وهذه التضحية حتى تستقيم الأمور في المجتمع.

ج) **الخضوع**: "يعني طاعة الآخرين والرغبة في أن يسيطروا عليه مع عدم القدرة على أن يتخذ موقف المبادأة أو السيطرة على الآخرين وقيادتهم بل هو الذي ينتظر أن يأمروه فيطيعهم بدون رفض أو مناقشة.

د) **المحافظة**: "وتعني التمسك بالقيم والأعراف وأنواع السلوك التي تتسم بالتقليدية، ليس فقط التمسك بها ولكن الدفاع عنها وتأكيدها، في مقابل خاصية التحرر التي نرى أنها ميل لدى الأفراد في أن يتبنوا الجديد من الآراء والأفكار، مع الرغبة في التجديد والتغير والتخلي عما هو قديم من سلوك وقيم وعادات".

هـ) **عدم الطموح**: "عدم وجود رغبة لدى الفرد في أن يغير أو يطور واقعه بل تتسم شخصيته بالرضا والإحساس بحسن الحال، بمعنى أنه ليس بالإمكان أفضل مما كان".

و) **القدرية**: "وتعني أن حياة الإنسان ورزقه وعمره محددة مسبقاً قبل ولادة الفرد، وهو لا يستطيع التدخل في تغيير ما هو مكتوب له. ومهما بذل من جهد فإنه لن يستطيع أن يحقق إلا ما كان قد كتب له وحدد من قبل.

ز) **عدم الوعي**: " ويعني عدم المعرفة للواقع المحيط بالإنسان وفهمه وإدراكه وعدم الإحساس بالمشكلات وعدم القدرة على حلها أو تفسيرها تفسيراً حقيقياً".

ح) **التفكير الخرافي**: "ويعني تفسير الظواهر والأحداث، والظواهر الطبيعية تفسيراً غيبياً سحرياً لا يخضع لعقل أو لمنطق وينسب لعوامل متخيلة بين الأحداث".

ط) **الثقة بالنفس**: "ويعني التقبل من الذات ومن الآخرين، والإحساس بالقدرة على الإنجاز والتوافق والإحساس بتقدير الذات والإعتزاز بها".

ي) **مفهوم الذات**: "وتعني الصورة التي يكونها الفرد عن نفسه والناتجة من تفاعله مع الآخرين، وتتضمن هذه الصور الجوانب الجسمية والإنفعالية والعقلية والسلوكية".

مجموعتي الدراسة:

أ- **المجموعة التجريبية** وتتكون من أربعين سيدة ممن ينطبق عليهن تعريف مفهوم المرأة الريفية (الفلاحة).

ب- **المجموعة الضابطة** وتتكون من أربعين سيدة تتساوى مع المجموعة التجريبية في جميع المتغيرات مثل السن، والحالة الإجتماعية، والحالة التعليمية، وعدد الأولاد، فيما عدا أنهن يعشن في ثقافة حضرية أي أنهن من سكان المدينة.

أدوات الدراسة:

(أ) إستبيان خصائص الشخصية:

ويتكون الإستبيان من ثمانين عبارة تقيس ثمان خصائص بواقع عشر عبارات لكل خاصية، ويجاب على كل عبارة بالموافقة أو الرفض أو بعدم إبداء أي رأي.

والثمان خصائص هي:

1- التبعية.	2- المحافظة.
3- الخضوع.	4- عدم الطموح.
5- عدم الثقة بالنفس.	6- القدرية.
7- عدم الوعي.	8- التفكير الخرافي.

(ب) ثبات الإستبيان:

لقد تمت دراسة ثبات الإستبيان بطريقة التقسيم النصفي للعبارات العشر التي تقيس كل خاصية وكان مستوى كل خاصية بعد تعديلها بمعادلة" سبيرمان براون" كالآتي:

■ خاصية التبعية 58 و	■ خاصية المحافظة 82 و
■ خاصية الخضوع 60 و	■ خاصية الطموح 48 و
■ خاصية الثقة بالنفس 97 و	■ خاصية القدرية 48 و
■ خاصية الوعي 96 و	■ خاصية التفكير الخرافي 65 و

جـ- صدق الإستبيان:

لقد إخترنا طريقة المحكمين لإستخدامها كوسيلة للتأكد من صلاحية أداتنا، وقد أبقينا على العبارات التي وافق عليها اثنان من المحكمين ورفضها واحد، وألغينا أو عدلنا العبارة التي رفضها إثنان من المحكمين في مقابل واحد، أو التي رفضها المحكمون الثلاثة، وهم من المتخصصين في علم النفس.

د- طريقة تطبيق الإستبيان:

يطبق الإستبيان فرداً وتحصل المفحوصة على ثلاث درجات إذا أجابت على العبارة بالموافقة وكانت هذه العبارة تمثل الجانب الإيجابي من الخاصية، أما إذا اعترضت عليها فإنها تحصل على درجة واحدة والعكس بالعكس. أي المفحوصة على ثلاث درجات إذا اعترضت

على العبارة التي تعبر عن الجانب السلبي للخاصية وتحصل على درجة واحدة إذا وافقت عليها، والنهاية العظمى لكل خاصية 30 درجة والنهاية الصغرى عشر درجات.

هـ- إختبار تفهم الموضوع:

وقد اخترنا عشر بطاقات رأينا أنها صالحة للكشف عن الخصائص السابقة في المواقف التي اخترناها، وإختبار تفهم الموضوع غني عن التعريف وقد طبقناه على خمس مفحوصات من الريف وخمس من الحضر بهدف الكشف عن خصائص الشخصية في صورتها الكلية في تفاعله مع المواقف المختلفة.

و - إختبار تكملة الجمل:

ويتكون من ثلاثين عبارة ناقصة رأينا أنها تعطي لنا المواقف الحياتية المختلفة ونحاول من خلال تحليل الإستجابات الكشف عن خصائص الشخصية في صورتها الكلية هادفين في النهاية تحقيق التكامل بين الإختبارات الثلاثة.

نتائج الدراسة:

النتائج الكمية:

1- نتائج إستبيان خصائص الشخصية بين المجموعة الريفية والمجموعة الحضرية:

الخاصية	الريفية		الحضرية		قيمة "ت"	مستوى الدلالة
	م	ع	م	ع		
الاستقرار	18	3	23.5	4	6.8	0.001
التحرر	24.4	2.7	26.4	3.6	2.85	0.001
السيطرة	20	2.4	24.7	3	7.83	0.001
الطموح	24	3	26.5	2.56	3.65	0.001
الثقة بالنفس	23.5	3.92	28	3.20	5.37	0.001
التخطيط	21.5	2.68	24.5	3.28	4.4	0.001
الوعي	25	3.3	27.6	2.5	3.9	0.001
التفكير الخرافي	21.5	5.04	27	1.24	6.27	0.001

يتضح من الجدول السابق وجود فروق بين المجموعة الريفية والمجموعة الحضرية على الخصائص لصالح المجموعة الحضرية وكانت قيمة "ت" دالة عالية لكل الخصائص.

2- نتائج إختبار تفهم الموضوع وإختبار تكملة الجمل والتحليل الكيفي لإستجابات إستبيان خصائص الشخصية.

جدول يقارن خصائص المجموعة الريفية بالمجموعة الحضرية الناتجة من الدراسة

الخاصية	المجموعة الريفية	المجموعة الحضرية
الإستقلال	لقد ظهرت خاصية لدى ثلاث مفحوصات في مواقف العلاقة بالزوج ولدى مفحوصة واحدة في موقف العلاقة بالسلطة، وحالة واحدة ظهرت لديها خاصية الإستقلال وظهرت لديهم في مواقف إتخاذ القرارات والمشاركة في عملية الإنتاج وحمل أعباء الأسرة.	ظهرت خاصية التبعية لدى أربع مفحوصات في مواقف العلاقة بالزوج ومواقف العلاقة بأهل الزوج والعلاقة بالأبناء، وظهرت خاصية الإستقلال لدى مفحوصة واحدة في مواقف المشاركة في العمل وإعالة الأسرة وإتخاذ القرارات.
التحرر	ظهرت خاصية التحرر لدى أربع مفحوصات في مواقف المساواة بين الذكور والإناث ومواقف إختيار الشريك ومواقف إتباع اساليب حديثة في الرضاعة والفطام وفي إستخدام التقاوي الجديدة وفي المساواة بين الرجل والمرأة في العمل أما خاصية المحافظة ظهرت بشكل واضح لدى مفحوصة واحدة في مواقف تفضيل الذكور على الإناث والسيطرة على الأبناء.	ظهرت خاصية المحافظة لدى أربع مفحوصات في مواقف العلاقة بالزوج تفضيل الذكور على الإناث وفي مواقف السيطرة على الأبناء وفي رفض مساواة المرأة بالرجل. أما خاصية التحرر فقد ظهرت في مواقف عدم تفضيل الذكور على الإناث وفي مواقف اختبار الشريك، والمساواة في التعليم بين الذكور والإناث.
السيطرة	ظهرت خاصية الخضوع في مواقف العلاقة بالزوج ومواقف العلاقة بأهل الزوج والتمسك بالقيم والتقاليد والخضوع لها.	لقد ظهرت خاصية الخضوع في مواقف العلاقة بالزوج وأهله، وظهرت في الخضوع للرغبات البدائية العدوانية في مواقف فرض السيطرة على الأبناء والتوحد بهم، أما خاصية السيطرة فقد ظهرت بشكل أقل في مواقف القدرة على تحمل المسؤولية والمشاركة في إتخاذ القرارات.

الخاصية	المجموعة الريفية	المجموعة الحضرية
الطموح	لقد ظهرت هذه الخاصية في الرغبة في تعليم الأبناء والرغبة في الهجرة في سبيل تحسين الأوضاع الإقتصادية والرغبة في تغيير مهنة الزراعة لعدم جدواها في الإرتقاء والتطور	ظهرت أيضاً لدى هذه المجموعة في مواقف الرغبة في تعليم الأبناء والهجرة بهدف تحسين الأوضاع.
الثقة بالنفس	وظهرت في مواقف إتخاذ القرارات والمشاركة في العمل الزراعي والتنشئة الإجتماعية. أما خاصية عدم الثقة بالنفس فقد ظهرت في مواقف العلاقة بأصحاب السلطة والخوف منهم والضعف في توجيه الأبناء وتربيتهم.	لقد ظهرت خاصية الثقة بالنفس لدى هذه المجموعة في القدرة على إتخاذ القرارات وتبني القضايا العامة في المجتمع والقدرة على تحمل الصعاب اما خاصية عدم الثقة بالنفس فقد ظهرت بشكل اكثر تواتراً في مواقف تحقير الذات والإقلال من شأن المراة وعقليتها والإقلال من شأنها في القدرة على تحمل المسؤلية.
القدرية	لقد ظهرت خاصية القدرة على التخطيط لدى هذه المجموعة في القدرة على الإستبصار بعواقب الأمور بالرغم من انها مصبوغة بصبغة قدرية وقدر مواقف العمل والنجاح في الدراسة. ولكنها كانت قدرية تماماً في مواقف الإنجاب وعدم الإنجاب، ومواقف إنجاب الذكور والإناث.	ساد التفكير القدري هذه المجموعة وظهر في كل مواقف حياتهن خاصة المواقف الغامضة مثل عدم الإنجاب والإصابة ببعض الأمراض وعدم زواج البنات.

الخاصية	المجموعة الريفية	المجموعة الحضرية
الوعي	ظهرت خاصية الوعي لدى جميع مفردات المجموعة الريفية في قدرتهن على أدراك وفهم الواقع المعاش والمشاكل التي يعيشها وقسوة الحياة. كما وعين وأدركن طرق وأساليب حلها فوعين ضرورة العمل على تطوير القرية والنهوض بها. أما خاصية عدم الوعي فقد ظهرت في عدم وعيهن لواقع المدينة وما قد تتجه من فرص عمل قد لا تتناسب مع إمكانيات القادمين من الريف ولا خبراتهم.	ظهرت خاصية الوعي لدى إحدى المفحوصات في إدراكها وفهمها لواقع طبقتها الكادحة ومعاناة الطبقة الدنيا، كما كانت واعية لأساليب وطرق مواجهة هذه المعاناة. أما خاصية عدم الوعي فقد سادت باقي المجموعة وكانت أهم المواقف التي ظهر فيها عدم الوعي لديهن وعدم أدراكهن لتقاعس ممثلي مجلس الشعب وعدم إهتمامهم بقضايا الجماهير، وفي عدم وعيهن لدور أجهزة الإعلام في معالجة قضايا القاعدة العريضة اللاتي ينتمين إليها.
التفكير الخرافي	لقد ظهر التفكير الخرافي على إختبار تكملة الجمل ؟؟؟ الموقف الغامضة مثل موقف عدم الإنجاب، وموقف عدم نزول لبن الأم، وفي موقف الإصابة بالأمراض المختلفة وموقف عدم زواج البنت والحسد.	لم يظهر التفكير الخرافي إلا على العبارة رقم 30 في إختبار تكملة الجمل والذي يتمثل في الإعتقاد في قدرة أولياء الله على حماية الأنفس والأبواين من الشر.

الخاصية	المجموعة الريفية	المجموعة الحضرية
صورة الذات	لقد ظهرت الذات الإيجابية لدى هذه المجموعة بصورة أكبر من صورة الذات السلبية وقد ظهرت الذات الإيجابية في مواقف القدرة على تحمل المسؤولية في غياب الزوج وظهرت صور الذات الإيجابية في ثقتهن في أنفسهن في مقارنتهن بالمرأة الحضرية. أما صورة الذات السلبية فقد ظهرت في مواقف تفضيل الذكور على الإناث والإقلال من شأن المرأة والإستهانة بعقليتها وفي إحساسها بالدونية وتحقير الذات في مواقف المقارنة بالرجل أو بالطبقات الأعلى أو بسكان المدينة.	لقد ظهرت الذات الإيجابية في مواقف القدرة على حل المشاكل والقدرة على حل المشاكل والقدرة على حماية النفس والدفاع عنها وفي القدرة على إتباع حلول واقعية في مواجهة مشاكل عامة. أما صور الذات السلبية فقد ظهرت في مواقف الرفض من الآخرين ومواقف الإحساس بالمهانة والقهر على يدي الأزواج والأبناء والطبقات الأعلى.

مناقشة النتائج في ضوء تساؤلات الدراسة وفروضها:

لقد أظهرت نتائج الدراسة سواء على الإختبار السيكومتري، أو على الإختبارين الأسقاطيين أن المرأة الريفية تختلف في خصائصها عن المرأة الحضرية، ولكن بالرغم من هذا الإختلاف فقد وجدنا المرأة الريفية لم تعد تلك المرأة التي تمثلها الصورة الساذجة عنها لدى جماهير الحضر، أن المرأة الريفية أصبحت الآن تلعب دوراً أكثر تعقيداً وأكثر صعوبة، يتمثل الجزء الأكبر منه في المساعدة في عمليات الإنتاج الزراعي على المستوى القومي العام، الجزء الآخر يتمثل في مساهمتها في الأنشطة الإقتصادية على مستوى أسرتها، فقد صارت مسؤولة في بعض الأحيان مسؤولية كاملة عن إقتصاديات أسرتها وإتخاذ القرارات الخاصة بأولادها، بعد أن هاجر زوجها إلى المدينة أو إلى الأقطار العربية سعيا وراء الرزق، وبعد أن اتجهت هي وزوجها إلى ضرورة تعليم الأبناء بنين وبنات مما زاد من أعبائها العملية والمادية.

أما كونها تابعة للرجل، فإنها لاترى في تبعيتها هذه أي إحساس بضآلة الذات، أو أن تبعيتها شيئاً يخالف ناموس الكون، بل ترى في تبعيتها للرجل وخضوعها له أحياناً قيمة تساعدها على النجاح في ممارسة حياتها دون ردود أفعال أخلاقية، كذلك فإنها في خروجها إلى العمل مع زوجها لا ترى في ذلك ثورة أو تحرراً من عبودية، بل يتم عملها مع زوجها بتلقائية تفرضها ظروفها الإقتصادية والثقافية.

أما عن المرأة الحضرية في الطبقات الدنيا فقد أوضحت لنا النتائج أن المرأة الحضرية أصبحت هي الأخرى تعيش حياة أكثر تعقيداً وأكثر صعوبة، فإلى جانب أن زوجها أصبح يغيب بالشهور عن بيته وأحياناً يغيب بالسنوات وراء فرص عمل أفضل، إلا أن المرأة الحضرية تعيش فوق ذلك حياة محاطة بالعديد من الأنماط الحضارية المتنوعة التي لابد وأن تؤثر على أساليب وطرق تعاملها معها، وعلى هذا أظهرت لنا النتائج تنوعاً في الخصائص المختلفة التي طرحناها في الدراسة وتساؤلات بتنوع المواقف وإختلافها..

وقد أرجعنا هذه الإختلافات وذلك التباين في الخصائص بين المجموعتين إلى طبيعة ثقافة كل جماعة على حدة.

وتتميز الثقافة الريفية عن الثقافة الحضرية بالإنعزال النسبي والتجانس النسبي، كما تتميز بالعلاقات الوطيدة بين أفرادها مما خلق أنماطا من السلوك تناسب طبيعة هذه الثقافة وظروفها لتحقيق التوافق والتكيف معها.

أما الثقافة الحضرية فتتميز بعدم التجانس وتنوع الثقافات الفرعية وإنهيار النسيج الأخلاقي، كذلك تتميز المدينة عن القرية بأنها مركز الإشعاع الفكري والثقافي وبها دور العلم والثقافة ودور الترفيه والمسارح وتركيز فيها الخدمات العامة مثل العلاج والمحاكم، إلى جانب وجود أجهزة الدولة مثل المجالس النيابية ومجلس الوزراء وكل هذه لها دورها المؤثر في خلق شخصية تستطيع أن تتوافق معها. أما أوجه الشبه بين المجموعتين فقد أرجعناها إلى أن كلا من الثقافة الريفية والثقافة الحضرية حضارتان جزئيتان تنتميان إلى الحضارة الكلية التي تنهل منها كل منهما، كما أن الفروق الريفية - الحضرية لم يعد يمكن تفسيرها إلا من خلال تفاعل ثلاث دعامات أساسية في تكوين أي حضارة حالية، وهي البعد التاريخي والبعد الطبقي والبعد التكنولوجي، بمعنى أنه لا يمكن تجزئة هذا المنظور لكونه منظوراً شمولياً يدرك المجتمعات المحلية داخل المجتمع القومي، بوصفها تسلسلاً من المجتمعات المختلفة الحجوم والمتصلة العلاقات والمتدرجة الخصائص أو ميل إلى تبني فكرة المتصل الريفي - الحضري.

وفي نهاية القول لا نستطيع أن نقول إلاّ أن المرأة الريفية والمرأة الحضرية نساء يعشن ضمن سياق إجتماعي محدد بثقافات خاصة وتعكسان من خلال التفاعل مع هذه السياقات الإجتماعية وتلك الثقافات الفرعية الخاصة، ما يحقق لكلتيهما أكبر قدر من المنفعة والتوافق، وكوننا نتهمهما بإمتلاك خصائص سلبية بشكل عام إنما هو ضرب من التعسف، ولنا لكي نحقق أكبر قدر من الموضوعية أن ننسب أي سلوك يصدر من أي إنسان إلى ظروف الموقف والدوافع والهدف الذي يحققه.

دراسة "إنشراح محمد دسوقي"

" الفروق بين طلاب الريف والحضر في إدراك المعاملة الوالدية وعلاقة ذلك ببعض خصائص الشخصية"

أولاً: مقدمة البحث ومشكلته:

يختلف الأبناء في إدراكهم للطريقة التي يعاملون بها من آباءهم. وهذا لا شك فيه يكون له علاقة بما سوف يختصون به من خصائص في الكبر.

وبالرغم من أن الأسر والقائمين على تربية النشء يختلفون فيما بينهم في الطرق والأساليب التي ينشئون عليها أبناءهم. إلا أن الفرد نفسه قد يدرك هذه الأساليب بشكل منفرد يتميز به عن غيره.

ويفيدنا التراث النظري والميداني في أن التنشئة الإجتماعية وسيلة يتبعها الآباء يبثوا في أبنائهم القيم والمثل وأنماط السلوك التي تجعلهم يتوافقون في حياتهم وينجحون في أعمالهم ويسعدون في علاقاتهم الإجتماعية بالآخرين.

وفي كل ثقافة توجد أساليب ووسائل متباينة من أساليب التنشئة الإجتماعية، فهناك الآباء الذين يرون في أسلوب التشدد وعمليات الضبط والتحكم الأسلوب الأمثل لتكوين شخصيات تتسم بسمات إيجابية، وعلى الطرف الأخر نجد آباءً يرون في أسلوب التدليل والجماعة الزائدة والعطاء بلا حدود، وسائل مناسبة تكسب الأبناء الإشباع والرضا والسعادة ومن ثم يصبحون على ثقة بأنفسهم ومعتزين بها.

وفي الوسط نجد آباء يرون أن الأسلوب الأمثل للتنشئة الإجتماعية هو الأسلوب الحكيم الذي يرى في الإبن عضواً مهما في الأسرة يجب إشراكه في كل ما يخص الأسرة بما يتناسب مع قدرته وسنه، وهم يرون أن هذا الأسلوب يكسب أبناءهم الثقة بالنفس والقدرة على تحمل المسؤولية والتوافق النفسي.

وقد استخلصنا مما سبق من ملاحظاتنا الميدانية والنظرية لأساليب وطرائق التنشئة الإجتماعية التي تختلف بإختلاف الثقافات، حيث توجد بعض الثقافات تتشدد كثيراً في هذه العملية، بينما البعض الآخر يستخدم الأسلوب الأسهل هذه النتائج السابقة دفعتنا لدراسة الفروق في أساليب التنشئة الإجتماعية بين مجموعتين تختلفان ثقافياً، وهما ثقافتي الريف والحضر في جمهورية مصر العربية .

فبالرغم من التغير الذي يحدث في ريفنا المصري منذ الخمسين سنة الأخيرة بسبب مجموعة من العوامل المختلفة التي أدخلت إلى الريف المصري، مثل المكننة الزراعية وسهولة المواصلات، وتيسير إتصال الريف بالمناطق الحضارية، وإنتشار أجهزة الإعلام، بحيث أصبح من الصعب أحياناً أن نفرق بين ما هو ريفي وما هو حضري.

إلاّ أن الريف المصري رغم هذا التغير، ما زال يختص بخصائص مختلفة عن خصائص المدينة ويرجع هذا أيضاً إلى بعض العوامل التي تجعل الثقافة الريفية تعيش بعيداً عن تأثير هذه العوامل، مثل الحرية النسبية لأبناء المدينة، بسبب وجود كثير من الأنشطة، التي لا يوجد مثيلها في الريف وإلى جانب تمركز أجهزة الحكم والجامعات والمسارح ودور السينما

والنوادي الرياضية الكبيرة والمستشفيات والمحلات التجارية الضخمة، كل هذه العوامل وغيرها كثير، لاشك لها تاثير على ثقافة المدينة، مما يجعلنا نتوقع ثمة اختلاف بين الثقافتين الريفية والحضرية، ومن ثم اختلاف في أساليب التنشئة الإجتماعية بينهما.

فالثقافة الريفية نتيجة لإفتقارها للعوامل التي سبق ذكرها إلى حد ما، نجد أنها ما زالت حتى الآن تتميز بوجود جماعات أولية بينها علاقات وطيدة تسمى علاقات الوجه بالوجه. كما أنها ما زالت تتميز ببساطة العيش والعلاقات المتقاربة، ويؤكد هذا الوصف للمجتمع الريفي ما قاله لوري نيلسون بأن المجتمع الريفي ووحدته القرية يتسم بصغر الحجم والعلاقات المثالية المتقاربة.

ولكنه حذرنا من أن نغفل أوجه الشبه بينهما خاصة إذا كان كل من المجتمع الريفي والمجتمع الحضري يقعان في قطر واحد. وأشار إلى أن أوجه الشبه من الممكن أن تكون في اللغة والدين والأدب والعلوم ودور التعليم والنظم السياسية والعقائد التي لاشك تؤثر في الثقافتين وإن أختلف شكل هذا التأثير.

ولنا أن ننتهي أن هذه المناقشة عن الثقافتين الريفية والحضرية ونحن قانعين، أنه بالرغم من وجود عوامل كثيرة تؤدي إلى تشابه الريف والحضر إلا أنه ما زال لكل منهما خصائصه الخاصة وثقافته الفرعية المتميزة. وأساليب إنتاجه التي تؤثر بشكل أو بآخر على من يعيشون حياته ويتمثلون قيمه وينهلون من نبع ثقافته.

تحديد مشكلة البحث:

بعد العرض السابق لطبيعة مشكلة بحثنا نستطيع الآن أن نصوغ المشكلة في السؤالين التاليين.

1- هل يوجد إختلاف بين طلاب الريف وطلاب الحضر في المرحلة الثانوية في إدراكهم للمعاملة الوالدية كما يقيسها إستخبار المعاملة الوالدية ؟

2- هل يوجد إختلاف بين طلاب الريف وطلاب الحضر في المرحلة الثانوية في بعض خصائص الشخصية كما يقيسها إختبار كاليفورنيا للشخصية للمرحلة الثانوية؟

ثانياً: أهمية البحث وهدفه:

يهتم علم النفس إهتماماً خاصاً بدراسة العوامل والأساليب التي تؤثر في بناء شخصية الإنسان، والتي تكون وراء الفروق بين الأفراد والجماعات وفي مقدمة تلك العوامل التي يهتم بدراستها علم النفس والأساليب التربوية والمعاملة الوالدية، لأن هذه الأساليب تتفاوت من

الشدة والقسوة إلى التدليل المفرط والحماية الزائدة، وبين الطريقتين توجد أساليب متوسطة تختلف في الدرجة والشدة بناء على هذا كانت أهمية بحثنا الذي نحن بصدد إجرائه والتي تتركز في التعرف على أساليب التنشئة الإجتماعية كما يدركها طالب المرحلة الثانوية في الريف والحضر، وكذلك للتعرف على الفروق بين المجموعتين في الخصائص السيكولوجية كما يقيسها إختبار كاليفورنيا لطلاب المرحلة الثانوية وهي:

1- الإعتماد على النفس   2- الإحساس بالقيمة الذاتية.

3- الشعور بالإنتماء.   4- الحرية الشخصية.

5- الميول الإنسحابية.   6- الأعراض العصابية.

كما يهدف البحث إلى الكشف عن أسلوب التنشئة الإجتماعية المناسب والذي قد يؤدي إلى خصائص شخصية تتسم بالإيجابية، مثل الخلو من العصاب والشعور بالإنتماء، والقدرة على تحمل المسؤولية والتي قد تساعدنا أيضاً في تجنب الخصائص السلبية مثل الإعتمادية والإنسحابية والعدوانية.. وغيرها. وذلك لتضارب آراء العلماء والآباء حول الأسلوب التربوي الذي يؤدي إلى شخصية سوية ومتوافقة.

هل هو أسلوب الشدة؟ أم أسلوب التسامح؟ أم أسلوب الإعتدال؟ وفي أي المواقف تستخدم هذه الأساليب دائماً وأحياناً وغالباً؟

ثالثاً: فروض البحث:

1- يوجد اختلاف بين المجموعة الريفية والمجموعة الحضرية من طلاب المرحلة الثانوية في إدارتهم لأساليب المعاملة الوالدية كما يقيسها استخبار المعاملة الوالدية وهي:

التقبل، الرفض، الإستحواذ، الضبط، عدم الإتساق، الإكراه، الفردية.

2- يوجد اختلاف بين المجموعة الريفية والمجموعة الحضرية من طلاب المرحلة الثانوية في خصائص الشخصية كما في اختبار كاليفورنيا للشخصية للمرحلة الثانوية وهي:

أ- الإعتماد على النفس.

ب- الإحساس بالقيمة الذاتية:الشعور بالإنتماء، الحرية الشخصية، الميول الإنسحابية، الأعراض العصابية.

رابعاً: مفاهيم الدراسة:

1- المعاملة الوالدية أو التنشئة الإجتماعية وقد استقر الرأي بعد المناقشة في المقدمة أنها

الأسلوب الذي يتبعه الآباء لإكساب الأبناء أنواع السلوك المختلفة والقيم والعادات والتقاليد وتختلف أساليب التنشئة الإجتماعية باختلاف الثقافة والطبقة الإجتماعية وتعلم الوالدين والمهنة، وتؤثر على ما سوف يكتسبه الفرد من خصائص مرتبطة بالأسلوب التربوي المتبع منها على سبيل المثال أساليب: التقبل، الرفض، الإستحواذ، الضبط، عدم الإتساق، الإكراه، الفردية.

2- خصائص الشخصية كما يقيسها اختبار كاليفورنيا للشخصية، للمرحلة الثانوية وهي:

أ-الإعتماد على النفس: ويعني قدرة الفرد على العمل بدون مساعدة الآخرين وتوجيه أنشطته وسلوكه بنفسه.

ب- الإحساس بالقيمة الذاتية: وتعني إدراك الفرد لتقدير الآخرين له والثقة في المستقبل، وفي الوقت نفسه يدرك الفرد نفسه بالطريقة نفسها التي يدركه بها الآخرون، ويكون لديه القدرة على النجاح ولديه جاذبية وقبول من الآخرين.

ج- الإحساس بالحرية الشخصية: وتعني أن الفرد يشعر بأن الحرية في أن يسلك السلوك الذي يريده ويستطيع أن يضع خططاً مستقبلية ويتحكم هو لا غيره في تنفيذها كما تتضمن الحرية في اختيار الأصدقاء وتحديد المصروف الخاص به، وتحديد أوجه إنفاقه.

د- الشعور بالانتماء: ويعني حب الفرد لوطنه وأسرته الصغيرة وحمايتها والدفاع عنها وتبني وجهة نظرها وإقامة علاقات حميمة بأعضائها والإعتزاز بمدرسته ومدرسيه.

هـ- الميول الإنسحابية: وتعني انسحاب الفرد من الحياة الواقعيةواستغراقه في عالم من الخيال، مع التمركز حول الذات والإحساس بها.

و-الأعراض العصابية: وتعني معاناة الفرد من عرض عصابي أو أكثر مثل فقدان الشهية وإجهاد العين وعدم القدرة على النوم والشعور بالتعب والملل.

خامساً: الدراسات السابقة والتعليق عليها:

لقد أسفرت الدراسات السابقة العربية والأجنبية في مجال بحث العلاقة بين أسلوب التنشئة الإجتماعية وخصائص الشخصية. عن نتائج توضح هذه العلاقة.

فقد أسفرت دراسة رزق سند عن وجود علاقة بين أساليب المعاملة الوالدية السلبية كما يدركها الفرد وبين خصائص شخصية سلبية. مثل الإنحرافات والنصب. بينما وجد لدى

مجموعته الضابطة أن أسلوب التنشئة الإجتماعي الإيجابي كما يدركه الفرد يؤدي إلى اكتسابه خصائص شخصية إيجابية.

كذلك وجد محمد بيومي ثمة علاقة بين أسلوب النبذ وبين جناح الأحداث، وقد أكدت هذه النتيجة، بحوث كل من جاكسون. محمد علي حسن وآخرين حيث رأوا أن الإحساس بعدم الإنتماء يولِّد لدى الفرد الإحساس بالإحباط والعدوان الناتجين من أسلوب النبذ الذي يتبعه الآباء مما يؤدي إلى الإنحراف الذي قد يؤدي إلى العدوان.

وقد وجد الباحث أن أسلوب التربية الذي يتسم بالعقاب الشديد يميز الجانحين. وقد تأكدت هذه النتيجة ببحوث كل من شيلون وكريج.

أما دراسة محمود عبد القادر عن علاقة الدفء والإنسجام الأسري بشخصية الطفل، فقد وجد الباحث أن أساليب التربية التي تتسم بتقبيل الطفل تؤدي إلى خصائص شخصية مثل التودد نحو الآخرين والإتزان الإنفعالي والتحرر من القلق والموضوعية والمبادأة.

أما اتباع الآباء لأسلوب الرفض، فقد أسفر البحث عن وجود علاقة إيجابية بين هذا الأسلوب السلبي وبين وجود خصائص سلبية مثل عدم التوافق والإكتئاب والقلق وعدم النضج والحساسية الزائدة والخنوع والإتكالية وعدم الرضا.

ومن الدراسات الأجنبية دراسة من زيرن ديفيد وجورج التي أشارت نتائجها إلى أن أسلوب التنشئة الإجتماعية الذي يثير القلق له علاقة بكل من الإنجاز والمعرفة وتقدير الذات، هذا إذا ما كان القلق المستثار في حدود المعقول.

كذلك اسفرت نتائج دراسة رايل ليفي عن خصائص شخصية متباينة ناتجة عن اختلاف أساليب التنشئة الإجتماعية بين مجموعة من أطفال الكيبوتز بإسرائيل وعينة من أطفال عاديين، وقد وجدت الباحثة أن أطفال الكيبوتز اكثر اعتمادية واكثر التزاماً بالروتين وأكثر تأخراً في إتمام العمل ولكنهم في الوقت نفسه كانوا أقل تحملاً للمسؤولية وأقل تعاوناً مع الكبار.

ولم تجد الباحثة فروقاً لها دلالة جوهرية بين المجموعتين في الخصائص الأخرى، مثل القدرة على التواصل وصعوبة الإنفصال عن الوالدين والتوافق مع الغرباء (من غير أفراد عائلتهم) واضطرابات النمو.

أمـا النتـائج التي ظهـرت من بـحث عـلاقـة الإتجـاه السـيـاسي المتـحـرر والتقليـدي على الشـخصية فقد ظهرت على النحو التالي:

فقد رأت المجموعة ذات الإتجاه السياسي المحافظ أنها أكثر تقليدية وأكثر تمسكاً بالتقاليد وأكثر تحملاً للمسؤولية.

كما كانت أقل اعتمادية لأنهم كما ذكروا قد تعرضوا في تنشئتهم الإجتماعية إلى أساليب تربوية تتسم بالمحافظة والمبالغة في التمسك بالقيم والإنصياع للسلطة.

أما المجموعة ذات الإتجاه السياسي المتحرر فقد رأت نفسها أكثر ثورة وتمرداً واستقلالاً في التفكير وأكثر قدرة على الإستبطان وأكثر عاطفية وحباً وحنواً وحساسية، وهذه المجموعة قد تعرضت في تربيتها إلى أساليب تنمي فيهم الإستقلال وتحمل المسؤلية والضبط الإنفعالي، وهكذا أوضحت هذه الدراسة العلاقة بين المعاملة الوالدية وخصائص الشخصية واتجاهها السياسي، وإن تباينت الخصائص المكتسبة من الأسلوب الخاص بالتنشئة الإجتماعية.

أما عن علاقة الاسلوب التربوي المتسلط والإصابة بمرض الا كتئاب، فقد أشارت نتائج بحث كل من (بير س ، ال 1983) أن مجموعة بحثهما قد تعرضت في طفولتها لأسلوب تربوي يتسم بالقسوة والشدة المبالغ فيها مما أسفر عن شخصيات تتسم بالإحساس الشديد بالذنب والخجل والعدوانية، مما يعرضهم بعد ذلك للإصابة بالإكتئاب، وهذه الخصائص تميز المريض بالإكتئاب.

وهكذا تشير لنا الدراسات السابقة إلى وجود علاقة بين الأساليب التربوية التي يتبعها الآباء وبين خصائص الشخصية وبين السواء واللاسواء.

ولكن في الوقت نفسه وجدنا خصائص متباينة رغم وحدة الأسلوب التربوي، وعلى هذا كانت دراستنا الحالية لفض هذا التباين في النتائج، إلى جانب دراسة هذه العلاقة في ثقافتين متباينتين ولكنهما تنتميان إلى الثقافة الأم وهي الثقافة المصرية، في محاولة للكشف عن أثر الثقافة وأساليبها التربوية المختلفة على خصائص الشخصية.

الدراسة الميدانية

أولاً: عينتا الدراسة:

أ - المجموعة الريفية:

وتتكون من 32 طالبـاً من الصف الأول بالمرحلة الثـانوية من مـدرسـة السنطة الثـانوية بمحافظة الغربية، وقد اختيرت المجموعة بالطريقة العشوائية، وحرصنا أن تكون من الطلاب

الذين يعيشون مع أمهاتهم وآبائهم، واستبعدنا من المجموعة الطلاب الذين توفي أحد والديهم أو كليهما، وكان متوسط سن المجموعة 15.938 والإنحراف المعياري 0759 وكان متوسط الدخل 109.219 في الشهر والإنحراف المعياري 51.66.

ب- المجموعة الحضرية:

وتتكون من 31 طالباً اختبروا بالطريقة العشوائية من الصف الأول بالمرحلة الثانوية من المدرسة السعيدية الثانوية بمحافظة الجيزة. وقد استبعدنا أيضاً الطلاب الذين فقدوا أحد والديهم أو كليهما، وكان متوسط سن المجموعة 15.032 والإنحراف المعياري 0.706 وكان متوسط دخل الأسرة شهرياً 241.29 والإنحراف المعياري 124.706 وقد ساوينا بين المجموعتين قدر الإمكان مراعين المحكات الخاصة بالآباء وعدد الأخوة (في أصل البحث).

ثانياً: أداتا الدراسة:

أ- استخبار آراء الأبناء في المعاملة الوالدية:

وهو من إعداد 1- أبريل، س شيفار وقام بترجمته إلى العربية وتقنينه على البيئة الفلسطينية كل من صلاح الدين أبو ناهية ورشاد عبد العزيز موسى.

ويتكون الإستخبار من 192 عبارة تكون 18 مقياساً فرعياً لأساليب المعاملة الوالدية كما يدركها المبحوث.

وقد اكتشفت الباحثة بمجموعة من أساليب التنشئة الإجتماعية رأت أنها تجب باقي الأساليب التي يحتوي عليها الإستخبار خاصة بعد دراسة التشعبات التي وجدت بين الأساليب وبعضها البعض، والأساليب المختارة للبحث الحالي هي: التقبل، الإستحواذ، الرفض، الضبط، الإكراه. عدم الإتساق، الفردية.

والأداة ثابتة وصادقة وصالحة للتطبيق على البيئة المصرية ويطبق الإستخبار مرة بالنسبة للأب ومرة أخرى بالنسبة للأم (تفصيل أكبر عن الأداة في أصل البحث).

ب- اختبار كاليفورنيا للشخصية:

والإختبار قام بترجمته وأعداده كل من جابر عبد الحميد جابر ويوسف الشيخ وهو خاص بطلبة المرحلة الثانوية ويتكون الإختبار من 180 سؤالاً تنقسم إلى قسمين قسم يقيس الخصائص التي تشير إلى التوافق الشخصي ويتكون من 90 سؤالاً تكشف عن 6 خصائص

اكتفت الباحثة بدراستها لدى مجموعتي الدراسة وهي:

1- الإعتماد على النفس.	2- الإحساس بالقيمة الذاتية.
3- الإحساس بالحرية الشخصية.	4- الشعور بالإنتماء.
5- الميول الإنسحابية.	6- الأعراض العصابية.

وقد قامت الباحثة بتقنين الإختبار على البيئة المصرية. حيث قامت بعرض فقرات الإختبار مع تعريف محدد لما يتضمن من خصائص شخصية على مجموعة من المحكمين تتكون من خمسة علماء ثلاثة منهم يعملون في مجال علم النفس، وإثنتين تعملان في الخدمة الإجتماعية تخصص خدمة فرد، وقد قامت الباحثة بتعديل أي فقرة لم يوافق عليها ثلاثة على الأقل من هيئة التحكيم.

ثبات الإختبار:

قامت الباحثة بدراسة ثبات الإختبار متبعة أسلوب إعادة التطبيق بسبب قلة فقرات الإختبار التي تقيس كل خاصية نفسية حيث تقاس كل خاصية بـــ15 عبارة فقط و لأن التقسيم النصفي سيكون من بين 7 عبارات وثمان عبارات ولذلك فضلت الباحثة طريقة إعادة التطبيق وكان الفارق بين التطبيقين أسبوعاً واحداً وطبق 25 طالباً من مدرسة السعيدية الثانوية.

وكانت معاملات الإرتباط كالآتي:

1- الإعتماد على النفس.	.8
2- الإحساس بالقيمة الذاتية.	.77
3- الشعور بالإنتماء.	.74
4- الميول الإنسحابية.	.806
5- الحرية الشخصية.	.887
6- الأعراض العصابية	.89

وكلها معاملات دالة إحصائياً.

وبهذا نكون قد انتهينا من الدراسة الميدانية، ونأتي لفصل عرض النتائج.

أولاً : نتائج الدراسة الميدانية

أ - نتائج استخبار المعاملة الوالدية (أب) :

جدول رقم (1) يوضح الفروق بين المجموعة الريفية والمجموعة الحضرية على استخبار المعاملة الوالدية (أب)

اسلوب المعاملة الوالدية	المجموعة	الريفية	المجموعة	الحضرية	قيمة ت	مستوى الدلالة
	م	ع	م	ع		
التقبل	40.875	4.233	37.161	5.646	2.962	**.01
الاستحواذ	17.875	2.837	17.323	3.573	.681	غير دالة
الرفض	25.25	4.919	24.29	5.229	.751	غير دالة
الضبط	19.88	2.633	18.742	3.141	.612	غير دالة
الإكراه	16.313	2.741	15.290	3.068	1.197	غير دالة
عدم الاتساق	14.938	2.564	13.968	3.271	1.313	غير دالة
الفردية	39.656	4.926	35.645	5.654	2.63	*.05

ب - نتائج استخبار المعاملة الوالدية (أم)

جدول رقم (2) يوضح الفروق بين المجموعة الريفية والمجموعة الحضرية على استخبار المعاملة الوالدية (أم)

اسلوب المعاملة الوالدية	المجموعة	الريفية	المجموعة	الحضرية	قيمة ت	مستوى الدلالة
	م	ع	م	ع		
التقبل	41.75	4.414	40.355	4.079	1.301	غير دالة
الاستحواذ	18.563	3.252	17.953	2.773	.866	غير دالة
الرفض	23.689	4.447	23.484	5.464	.378	غير دالة
الضبط	18.406	2.961	18.226	3.314	.227	غير دالة
الإكراه	15.938	3.46	13.581	2.527	3.461	دالة ** .01
عدم الاتساق	15.063	2.063	13.161	3.023	2.908	**.01
الفردية	39.75	4.704	36.452	5.397	2.589	*.05

ج - نتائج اختبار الشخصية:

للمرحلة الثانوية (اختبار كاليفورنيا):

جدول رقم (3) يوضح الفروق بين المجموعة الريفية والمجموعة الحضرية على اختبار كاليفورنيا للشخصية

الخاصية	المجموعة م	الريفية ع	المجموعة م	الحضرية ع	قيمة ت	مستوى الدلالة
الاعتماد على النفس	10.28	1.836	10.226	2.186	0.108	غير دالة
الإحساس بالقيمة الذاتية	11.563	1.197	10.00	2.176	3.029	0.01
الإحساس بالحرية الشخصية	8.656	2.309	8.258	2.645	0.637	غير دالة
الشعور بالانتماء	11.344	2.77	9.290	2.771	3.16	0.01
الميول الانسحابية	8.781	3.056	9.032	2.301	.0367	غير دالة
الأعراض العصابية	9.25	3.132	10.65	2.22	1.195	غير دالة

ثانياً - مناقشة نتائج الدراسة الميدانية

1) مناقشة نتائج استخبار المعاملة الوالدية (التقبل) (أب):

(أ) لقد أسفرت النتائج عن وجود فارق دال إحصائياً عند مستوى دلالة 0,01 في أسلوب التقبل كما يدركه الطالب من معاملة والده له لصالح المجموعة الريفية. وهذا يعني أن طلاب المرحلة الثانوية في الثقافة الريفية قد أدركوا أن أسلوب المعاملة الوالدية كان يتسم بتقبلهم مختلفين بذلك عن المجموعة الحضرية، وهذه النتيجة تعكس طبيعة علاقة الأب بالابن في الثقافة الريفية، تلك الثقافة التي ترى في إنجاب الذكر قيمة ونصراً، حيث ما زال الذكر في الأسرة الريفية يعتبر عزوة ويعمر البيت ويحمي نساء الأسرة ويحجب الميراث عن الأقارب من الدرجات المختلفة.

وهذا لا يعني أن الأب في الثقافة الحضرية لا يتقبل الابن ويعامله على هذا الأساس. ولكن هذا يعني بل يعكس أن الأب في الثقافة الريفية تكون درجة تقبله أكثر وأوضح، وذلك لطبيعة بساطة العلاقة بين الأب والابن في هذه الثقافة التقليدية، حيث يرى الأب في هذه الثقافة أن الابن امتداد

له خاصة الابن الذي وصل في التعليم إلى المرحلة الثانوية حيث يرى في نجاحه تعويضاً عما فاته من فرص التعليم ومن عدم اعتلائه مراكز اجتماعية مرموقة، والقارىء لطبيعة الثقافة الحضرية، يرى أنه كلما تعقدت الحضارة كلما اتبع الأباء أساليب أكثر تعقيداً وأكثر تقييداً. فنجد الطفل في المدينة الحديثة أكثر اعتماد على الأسرة ولفترة أطول من الطفل في المجتمعات البسيطة.

حيث يجب على الطفل في الثقافة الحضرية أن يلتزم بقيم وأساليب سلوكية معقدة ومتنوعة حتى يستطيع أن يعيش وسط هذا الخضم الهائل من الأساليب المتباينة حيث تتميز القاهرة بصفة خاصة بوجود قدر من الازدواجية، فتوجد في القاهرة الأحياء التي تحاول الإبقاء على طابعها القومي يوجد في المقابل أيضاً القطاع الحديث الأقرب إلى الطابع الأوروبي الذي يضم الأغنياء. ومن هنا كانت هذه الأساليب السلوكية المتباينة.

(ب) من الجدول رقم (1) نجد أن درجة التقبل كأسلوب للمعاملة الوالدية للأم كما أدركه أبناء المجموعتين كان عالياً ومتقارباً، وهذا يدل على أن الأم أكثر تقبلاً من الأب في طريقة معاملتها للأبناء سواء كان هذا الأسلوب يتم في الثقافة الريفية أو الثقافية الحضرية، وبالنظر إلى دور أمهات المجموعتين نجد أن أغلبهن ربات بيوت وأمهات، ومن هنا استخدام الأساليب التربوية نتيجة للتغير في القيم الذي يجعل من المتعذر على الحياة أن تسير سيرها المألوف.

هـ - الفردية (أب)

تشير نتائج الدراسة في الجدول (1) إلى وجود فارق دال إحصائياً عند مستوى دلالة 0,05 لصالح المجموعة الريفية في إدراكها لأسلوب المعاملة الوالدية كما يمارسها الأباء، الذي يتسم بالفردية وتعني الفردية في بحثنا أن الآباء يسمحون لأبنائهم باختيار أصدقائهم والترحيب بهم في منزل الوالدين، كما يعطونهم الفرصة في إبداء آرائهم في الأمور التي تخص الأسرة، ويشجعونهم على الاستقلال في الرأي واختيار أسلوب حياتهم من تعليم وعمل، وهذا الأسلوب ينمي لدى الأبناء الإختيار الحر والمشاركة في اتخاذ القرارات والصداقة بين الأباء والأبناء. وبالرجوع إلى طبيعة المجتمع الريفي والقيم التي تحكم الأسرة في القرية نجد أن الأب يتميز في هذا الموقف التربوي حيث يعطي للإبن الذكر الثقة بالنفس من خلال توجيهه وتشجيعه على القيام بدور الكبار ليعده لتحمل المسؤولية في المستقبل، وترعى الأم الأبن إلى سن 5 سنوات من ناحية الرضاعة والتنظيف أما عملية التشكيل وتطبيع الطفل للقيم المطلوبة فهذه مسؤولية الأب بدرجة كبيرة.

والدارس للثقافة الريفية يعرف أن تربية الأبناء هناك تسير في ثلاث مراحل. المرحلة الأولى وتبدأ من الميلاد وحتى سن السابعة وفي هذه المرحلة تنفرد الأم برعاية الطفل من حيث التنظيف والطعام وتعلمه ضبط الإخراج إلى آخر هذه العمليات التي يحتاجها الطفل في سنين عمره المبكرة، المرحلة الثانية وتبدأ من سن السابعة وحتى سن الرابعة عشرة وفيها يلعب مع رفقائه ومن خلال عملية اللعب الخاصة بالثقافة الريفية يستكمل تعلم القيم الريفية التقليدية، من تعاون ومنافسة وجرأة وشجاعة، المرحلة الثالثة وتبدأ من سن 14 سنة وحتى سن ال 21 وهي السن التي يكمل فيها مشوار اكتساب الدور الذكري حيث يقلد أباه ويتوحد به ويجاريه في سلوكه ويشاركه الواجبات الذكرية مثل القيام بواجب العزاء والمشاركة في احتفالات عرس شباب وشابات القرية، إلى المشاركة في قيام مجالس الصلح عندما ينشب خلاف بين فردين أو جماعتين وفي هذه المرحلة الأخيرة تظهر شخصية الأبن المتميزة والمتفردة.

كانت هذه هي النتيجة، فدور الأمومة هو الدور الطبيعي والأساس للأنثى في كل المجتمعات لما تتسم به الأم من عاطفة طبيعية مشوبة بالحب والحنان والحماية وكلها أسس للتقبل.

(ج) الإكراه (أم):

لقد أشارت النتائج الخاصة باستخبار المعاملة الوالدية إلى وجود فارق دال إحصائياً لصالح المجموعة الريفية، وهذا يعني أن أسلوب التنشئة الإجتماعية كما تدركه المجموعة الريفية يتسم بالإكراه، وهذه النتيجة من الملاحظة الأولى قد تكون متناقضة مع أسلوب التقبل ولكن الملاحظ العلمي المدقق والذي يعيش أحداث التغير في ريفنا المصري، يرى أن المرأة الريفية أصبحت منذ فترة غير وجيزة تقوم تقريباً بمفردها بكل الأدوار الخاصة بأعمال المنزل وأعمال الحقل التي تركها لها زوجها تسبغهما وراء الرزق في أماكن نائية سواء خارج مصر أو داخلها وهذا يضطرها أن تجبر أولادها على معاونتها في تحمل تلك المسؤلية المرهقة لها، ولنا في بحث فاطمة خفاجي وبحث محمد ابراهيم السقا ما يؤيد ملاحظتنا الميدانية وذلك بالرجوع إلى بحثيهما.

د - عدم الاتساق (أم)

تشير نتائج البحث في الجدول رقم (2) إلى وجود فارق دال إحصائياً عند مستوى دلالة 0,01 لصالح المجموعة الريفية في إدراكها لأسلوب المعاملة الوالدية الذي يتسم بعدم الاتساق من الأم. وتفسيرنا لهذه النتيجة يرجع في رأينا الذي استقيناه من ملاحظتنا الميدانية إلى ما

تتسم به الأم من حنان وعطف تسبغهما على أولادها، حتى إذا ما اشتدت أحياناً على أبناءها كلفتهم بعمل ترى أنه فوق طاقتهم، سرعان ما نجدها تتراجع عن أمرها لهم وتقوم هي بهذا العمل. أيضاً يظهر أسلوب عدم الاتساق في المعاملة الوالدية كما يدركه طلاب المجموعة الريفية بسبب خاصية الازدواجية التي تتسم بها الشخصية الريفية كما كشفت عنها دراسة محمد خليل والتي أيدتها دراسات أخرى.

وهذه الشخصية الازدواجية أو المتناقضة من شأنها أن تعكس سلوكاً يتسم بعدم الاتساق في شكل ممارسة السلوك ورفضه في الوقت نفسه. أو تبني قيمة معينة وعدم التدليل عليها بالممارسة. ومن هنا كان هذا الفارق الدال بين المجموعتين الريفية والحضرية، أيضاً نستطيع أن نرجع هذه النتيجة إلى حداثة احتكاك القرية بالمدينة للأسباب السابق ذكرها في مقدمة البحث، حيث يحاول الريفيون تبني بعض أساليب التنشئة الإجتماعية السائدة في الحضر والتي لا تتفق مع الثقافة الريفية. مما يجعل الأم تقوم بالفعل ثم سرعان ما تتراجع عنه وذلك بسبب تعودها على الأساليب التربوية الريفية التقليدية أو إلى عدم اقتناعها بالأسلوب التربوي الحضري الحديث المستعار من الثقافة الحضرية. وبذلك يحق لنا أن نقول بنشأة الصراع الحضاري الذي يؤدي إلى التناقض والازدواجية ومن ثم إلى عدم الاتساق.

و - الفردية (أم):

نجد أيضاً أن في الجدول (2) فارقا دالا إحصائياً عند مستوى 0,05 ولصالح المجموعة الريفية على بعد المعاملة الوالدية التي يتسم بالفردية كما يدركه الطالب الريفي متفوقاً بذلك على المجموعة الحضرية. اذا كانت النتائج قد أكدت هذا الأسلوب التربوي بالنسبة للأب، فإنه يبدو أكثر منطقية وأكثر توقعاً بالنسبة للأم الريفية. ويبدو لأول وهلة وجود ثمة تناقض بين أسلوبي الإكراه والفردية، والباحث المدقق الموضوعي لا يجد ثمة تعارض بين الأسلوبين فالأم في الثقافة الريفية تعتبر المحرك الحقيقي للأسرة وإن كانت تلعب دورها هذا من وراء ستار، لأن الثقافة الريفية تحتم ضرورة صدارة الرجل للأسرة ووضوح هذه الصدارة أمام جماعته، بالرغم من أنه في الغالب يأخذ برأي زوجته ويستشيرها دائماً في الأمور التي تخص الأسرة مثل شراء قطعة أرض جديدة أو بيع أو شراء ماشية أو في اختيار عريس للبنت وعروسة للابن.

ومن هنا يبرز دور الأم في إعطاء الأبن الحق بممارسة دوره في الأسرة دافعة الزوج على قيام الابن بهذا الدور واعطائه المبادأة للمشاركة في كل الأمور التي تخص الأسرة. ولا نكون مبالغين إذا ما كررنا أهمية وجود الأبن الذكر في الأسرة الريفية خاصة بالنسبة للأم فمن الناحية الاجتماعية والثقافية يتعزز مركز الأم في الأسرة بإنجابها للذكور للأسباب التي سبق ذكرها في مكان آخر من هذا البحث، أما من الناحية النفسية فإن إنجاب المرأة للذكور يعوضها الكثير مما استشعرته من دونية ويرفع شأنها ليس فقط أمام الآخرين ولكن أمام نفسها بالأحرى، ومن هنا تبدأ في فرض سيطرتها على الأسرة وهذا لا شك ينعكس بدوره على الأبن ومن ثم يدرك نفسه شخصاً مهما في أسرته له مكانته ووضعه المتميز مما يحدد أيضاً دوره المتفرد، ويستطيع أن يكون له رأيه المستقل الذي يثق فيه ويعتز به مختلفاً بذلك عن الطالب في المجموعة الحضرية وهو اختلاف في الدرجة وليس اختلافاً في الكيف، وذلك بسبب طبيعة الثقافة الحضرية وما تعج به من صراعات تجعل الآباء والأمهات خاصة في الطبقة المتوسطة، يسيطرون على أبنائهم خوفاً عليهم وصوناً لهم، مما يجعل اباءهم أقل قدرة على اعطائهم فرص التعبير عن أنفسهم وهذا التفسير عكس ما يعتقده معظم الناس عن الحرية لأبناء المدينة.

بالإضافة إلى ذلك نستطيع أن نفسر هذه النتيجة في ضوء وضوح أدوار أفراد الأسرة في الثقافة الريفية – عمّا هو في الأسرة الحضرية فالأبن في الثقافة الريفية سرعان ما يدرك دوره بناء على ما تقوم به الأسرة الريفية من أساليب تربوية تعطي للرجل الدور القيادي في الأسرة وهذا لا شك ينعكس على الأبن ومن ثم يحس بالفردية.

كذلك تتميز الثقافة الريفية عن الثقافة الحضرية بوجود علاقات وطيدة بين الآباء والأبناء، بل وبين أبناء القرية، وهذا يساعد الأبن في تكوين صداقات مع الرفاق وهذا من شأنه أن يجعل الأبن يدرك تسامح الأباء في إعطاء الأبناء الحق الشخصي أو الفردي في اختيار الأصدقاء والأصحاب، كما أن مجموعة بحثنا من الطلاب الريفيين المتعلمين وهذا يساعدهم في إظهار شخصياتهم الفردية في القدرة على إبداء الرأي في الأمور الهامة التي تخص الأسرة متوسماً نفسه القدرة على فهم المشكلات ومعرفة طرق حلها.

ومن الشواهد المألوفة في الريف والتي تؤكد ملاحظتنا السابقة أن يساعد الأخ الأكبر أخوته الصغار على إكمال تعليمهم، وهذا من شأنه أن يشعر الجميع الكبير والصغير بمدى أهميتهم وبشخصية كل منهم الفريدة.

2 - مناقشة نتائج اختبار كاليفورنيا للشخصية للمرحلة الثانوية:

1 - الإحساس بالقيمة الذاتية:

من الجدول رقم (2) نجد فارقا دالاً عند مستوى دلالة 0,01 لصالح المجموعة الريفية في خاصية الإحساس بالقيمة الذاتية وهذه النتيجة تؤيدها نتيجة استخبار المعاملة الوالدية في بعد الأسلوب التربوي الذي يتسم بالفردية وتؤيدها أيضاً نتيجة بعد التقبل، حيث أشارت النتائج إلى تفوق المجموعة الريفية في هذين البعدين. ومما لا شك فيه أن الفرد عندما يدرك أن أبويه يعاملانه كشخص متفرد وله أهميته وكيانه الخاص ودوره المحدد، فهذا لا شك سيبث في الفرد الإحساس بقيمته الذاتية كذلك فإن إدراك المجموعة الريفية بأنها مقبولة من أسرتها كذلك فإن هذا أيضاً يبث في الفرد الثقة بالنفس والاعتزاز بها ومن ثم يشعر بقيمته الذاتية.

ومن توصيف المجموعة الريفية نجد أن الآباء يقعون في المستوى الرابع من التوصيف المهني، أي أن معظم الأباء من الفلاحين والعمال وهذا يجعلهم يشعرون أولادهم، أنهم أحسن حالا منهم لأنهم حصلوا على فرص التعليم وبالتالي يشعر الأبناء بقيمتهم الذاتية، مع وجود رغبة شديدة هذه الأيام من الآباء والامهات في الريف لتعليم أبنائهم ليعوضوا من خلالهم ما فاتهم من فرص التعليم، وقد وافقت المجموعة الريفية في دراسة سيكولوجية الفلاحة المصرية 78% على ضرورة تعليم الأولاد وفي إحدى المقابلات بالدراسة نفسها، قررت إحدى الأمهات أنها مستعدة للتسول من أجل تعليم أولادها.

ومن المواقف التي تكسب أبناء الريف الإحساس بالقيمة الذاتية مواقف القدرة على التعامل مع المسؤولين الحكوميين عن الزراعة ومعرفة مالهم وما عليهم من حقوق وواجبات، حيث يعاني الأميون في ريفنا من عدم القدرة على متابعة حساباتهم مع المسؤولين عن الجمعيات الزراعية وما يخصهم من بذور وأسمدة وخلافه.

ويؤدي الإحساس بالقيمة الذاتية إلى تحقيق الحاجة إلى احترام الذات والثقة فيها والاعتزاز بقدرتها وهذا أيضاً يؤدي إلى تقدير الذات التي تؤدي في النهاية إلى تحقيق الشعور بالأمن والأمان والاطمئنان.

فالعلاقة بين خصائص الشخصية على حد قول نظرية الجشطلت علاقة بين تأثيرية أي علاقة تأثير وتأثر.

(ب) الشعور بالانتماء:

يشير الجدول رقم (3) إلى وجود فارق دال عند مستوى دلالة 0,01 لصالح المجموعة الريفية في خاصية الشعور بالانتماء. وهذه النتيجة منطقية وتتفق مع اسلوبي التنشئة الإجتماعية، التقبل والفردية الذي تميزت في أسرة ومجتمع وثقافة تعترف به وتحميه وتتقبله وتحقق له حاجاته البيولوجية والاجتماعية وتشعره بالأمن والتقدير الاجتماعي.

فالأسرة القوية المتماسكة التي يتمتع أفرادها بعلاقات حميمة وتعاون ويضحي كل فرد فيها من أجل الآخر، من شأن ذلك أن ينمي لدى الفرد الإحساس بالإنتماء ومن ثم يزيد ولاءه لها وشعوره بأنه جزء منها يصيبها ما يصيبه ويصيبه ما يصيبها.

أما عن عدم حصول المجموعة الحضرية على درجة مرتفعة نسبياً على هذه الخاصية، فيرجع إلى ما سبق وقلناه عن طبيعة الثقافة الحضرية وما تتميز به من تعقد وتشابك في العلاقات وتباين وتناقض في القيم، حيث يذكر لنا السيد الحسيني في كتابه المدينة وما تتميز به القاهرة وهي مجال بحثنا المكاني، من ازدواجية في شكل الأحياء وفي التعليم وفي الوظائف، ومن تواجد المستشفيات للعلاج والحياة وبجوارها تقع مدن الموتى.

أن هذا الخضم الهائل من التناقض في النواحي المادية والمعنوية من حياة مدينة القاهرة الكبرى، لا شك يؤدي إلى التناقض والتباين والصراع في القيم ومن ثم يفقد الفرد احساسه بالانتماء.

وبهذه النتيجة يكون بحثنا قد حقق بعض فروضه ولم يحقق البعض الآخر وترى الباحثة أن دراستها قد حققت أهم الفروق في أساليب التربية وما يترتب عليها من خصائص الشخصية التي سبق عرضها، أما باقي الأساليب التربوية وخصائص الشخصية. فقد لعبت العوامل التي تقارب بين ما هو ريفي وما هو حضري في وقتنا الحالي إلى عدم وجود فروق جوهرية بين المجموعتين، ولكن بالرجوع إلى متوسط درجات كل مجموعة بالنسبة لكل أسلوب من أساليب المعاملة الوالدية نجد أن المجموعة الريفية كانت متوسط درجاتها أعلى من المجموعة الحضرية في كل الأساليب التربوية وهذا يشير إلى أن العوامل التي تفرق بين ما هو ريفي وما هو حضري قد تحقق، وعدم وجود فروق جوهرية في باقي الخصائص دالة تشير إلى التشابه بينهما في النواحي التي سبق وذكرناها في مقدمة بحثنا وبهذا التوضيح تكون قد اقتربنا من نهاية اختبار كاليفورنيا للشخصية حيث نرى في الجدول (3) أن المجموعة الريفية قد زاد

متوسط درجاتها على المجموعة الحضرية في الخصائص الإيجابية وهي الإحساس بالقيمة الذاتية والإحساس بالحرية الشخصية والشعور بالانتماء، بينما زاد متوسط المجموعة الحضرية في خاصيتي الميول الانسحابية والأعراض العصابية وكاد متوسطاهما أن يتطابقا في خاصية الاعتماد على النفس، وهذه النتائج منطقية وتتفق مع توقعاتنا ومع طبيعة الثقافة الريفية التقليدية التي ما زالت حتى الآن تعتبر الأبناء الذكور عزوة وامتداداً وبقاءاً للأسرة إلى جانب ما تتميز به من بساطة في العيش وقوة في العلاقات الاجتماعية بين أفرادها.

أما تطابق متوسطي المجموعتين في خاصية الاعتماد على النفس فنحن نعلم من علم نفس النمو أن المراهق في هذه السن يعمل كل ما في جهده ليكون شخصاً مستقلاً معترفاً به وبقدراته أنه لا يختلف هذا الإحساس باختلاف الثقافة أو الطبقة ولكن يرجع إلى مرحلة المراهقة نفسها حيث يعمل المراهق على التخفف من سيطرة الأسرة محاولاً تأكيد شخصيته وفرض مكانته والفخر بنفسه ويبالغ في أحاديثه وألفاظه ويعتني بمظهره الخارجي مشيراً إلى ثقته بنفسه. محققاً بذلك استقلاله عن أسرته واعتماده على نفسه.

وبهذه النتيجة تكون قد حققنا مصداقية وواقعية معظم نظريات علم النفس وعلى رأسها نظرية التحليل النفسي ونظرية أدلر ويونج وكارين هورني وبعض من النظريات السلوكية، تلك النظريات التي تعطي أهمية خاصة لمراحل الطفولة الأولى في تكوين شخصية الراشدين.

وبعد هذا العرض المستفيض يمكننا أن نقدم بشكل مختصر نماذج أخرى من هذه الدراسات مثل:

دراسة "سامية الساعاتي":

"ديناميات الأسرة الريفية والتنمية في مصر":

حيث تشير الباحثة إلى أن نمط الأسرة السائد في الريف هو الأسرة النووية، وأن نمط الأسرة الممتدة بدأ في الانحسار. كما يشير إلى أن الزوج في الريف هو المسيطر تماماً على الأسرة، فهو صاحب القرار، ولا يأخذ برأي زوجته ولا يشاورها أصلاً.

وما على الزوجة إلا الطاعة، والرجل الريفي يكره المرأة ذات الشخصية القوية ويحتقر الرجل الذي ينقاد وراء زوجته.

كما كشفت نتائج الدراسة عن وجود علاقة موجبة بين ارتفاع سن الزوجة وارتفاع درجة سيطرتها على الأسرة، بين مدة الزواج وسيطرة الزوجة على الأسرة، وبين عدد الذكور الذين أنجبتهم وبين سيطرتها على الأسرة، وبين التوافق بين الزوجين واستشارة الرجل لزوجته. ومن ناحية أخرى لا توجد علاقة بين اشتغال المرأة بأجر وبين زيادة سيطرتها على الأسرة. وتشير الدراسة كذلك إلى أن الرجل الريفي ميال للزواج من فتاة صغيرة لأنها أسهل للانقياد، ولا يجد غضاضة في مسامحتها إذا ما أخطأت. كما وجدت الدراسة أن المرأة الفقيرة أكثر تعباً وسعياً من الرجل، ومع ذلك يشعرها الرجل دائماً بأنه سيدها.

دراسة "مصطفى حجازي":

وضع المرأة في الطبقات الفقيرة من منظور نفسي اجتماعي اقتصادي:

أشار الباحث في هذه الدراسة إلى ما انتهت إليه النتائج من حيث أن الرجل ما زال في الطبقات الفقيرة هو صاحب الكلمة العليا حتى ولو لم يكن قادراً على ذلك، وظلت المرأة هي التابعة، العاجزة، القاصرة، التي تحتاج دائماً إلى الرجل، ولسان حالها يقول "ظل رجل ولا ظل حيطة" وأمام هذاالعجز تلجأ المرأة إلى السحر تستمد منه القوة على هذا الرجل، غالباً ما تكون انفعالية متوترة غير قادرة على أن تحكم عقلها.

كما أن الباحث قد أشار إلى الطريقة التي تستقبل بها المرأة، من حيث الضيق والألم، وما أن تكبر هذه المولودة البنت حتى يصبح مطلوب منها خدمة الذكور في الأسرة، ويفسر الباحث قهر الرجل للمرأة الريفية بأسباب نفسية وثقافية، ويراه إسقاطاً لمعاناة الرجل خارج المنزل، واستجابة لمعطيات ثقافية ما زالت سائدة، ولمفاهيم ذات علاقة بالدين أحياناً. وبالنظر لهذا التفسير الثقافي النفسي يعد مقبولاً بعض التصرفات ذات الطبيعة السلطوية للرجل حتى في الأسرة الحضرية الموسرة.

الفصل الحادي عشر

مواجهة الفروق الفردية

مواجهة الفروق الفردية

رأينا فيما سبق أن الفروق بين الأفراد تمثل أمراً واقعاً، ومن ناحية أخرى فإن عبقرية التربية والتعليم والنظم التعليمية تظهر في وسائل التدخل السيكولوجي والتدخل التربوي لمواجهة الفروق الفردية، فالفائدة الحقيقية لعلم النفس التعليمي التربوي تنبع من إمكانية مواجهة الفروق بين الطلاب داخل الفصل والمدرسة فيما يختص بالسلوكيات المتنوعة التي تنبىء عن أحد مجالات مخرجات التعلم: الانفعالية والوجدانية، المعرفية، السيكوحركية. والفصل بينها أمر صعب ولكن تحديد المجال السلوكي يساعد المعلم والأخصائي على تحديد وصياغة المشكلة المراد مواجهتها.

الأسس العامة للتغلب على الفروق الفردية:

طالما أن الهدف هو مواجهة الفروق بين الأفراد في درجات وجود الصفة مثل: التحصيل، القلق، مهارة القراءة، مهارة الكتابة... الخ فإن المواجهة الحقيقية لا بد أن تسير طبقاً لخطوات عملية يجب أن نتبعها بشكل موضوعي ومن خلال استراتيجية مرنة، أي يعرف المعلم أو الأخصائي النفسي البرامج والأسس التي تقوم عليها المواجهة ثم يحاول تطويرها لتلائم الحالات الفردية المختلفة، ويمكن حصر تلك الأسس بإيجاز على النحو التالي:

1- المواجهة دائماً ليست لتغيير الصفة ذاتها وإنما هو خفض أو رفع درجة وجود الصفة إلى حد حرج تظهر عنده حالة الفرد السوية فمثلاً إذا ظهرت الفروق في ارتفاع درجة القلق بصورة ملحوظة تهدد التحصيل فإن التدخل السيكولوجي لخفض القلق سوف يؤدي إلى حالة السواء النفسي بالنسبة للتحصيل، لأن مصطلح السواء النفسي ذاته يتوقف على الهدف المراد الوصول إليه.

2 - يستتبع ما تقدم أن تتم المواجهة على أساس القياس العلمي الموضوعي الدقيق لتحديد درجة وجود الصفة المراد تعديلها ومواجهتها ويستعين المعلم هنا والمربي والأخصائي النفسي بالاختبارات والمقاييس النفسية المقننة وذلك لوضع البروفيل الذي سوف يستخدم للتشخيص.

3 - يتم تحديد المشكلة بدقة وهنا يجب ألاّ يكون الهدف واسعاً وعريضاً حتى يتمكن المعلم أو الأخصائي من تحقيقه أو لا يكون ضيقاً بسيطاً لا ينبىء عن وجود مشكلة.

4 - وضع البرنامج المناسب لعملية المواجهة فإذا كانت المشكلة مثلاً تتعلق بالتحصيل فإن بروفيل التحصيل الدراسي سوف يوضح المقرر الدراسي المراد علاج صعوبات التعلم فيه، وإذا كان الأمر يرتبط بعملية من العمليات النفسية الأساسية فإنه يجب وضع البرنامج المناسب لذلك الغرض.

5 - استخدام فنيات التنشيط والتدعيم والتعديل المناسبة مع إجراء التقييم المرحلي لدى الإستفادة وتوجيه عملية المواجهة حيث يزيد المعلم أو الأخصائي جرعة التدريب في مجال أكثر من الآخر على ضوء التقييم المستمر. أخيراً يوضع الفرد في محك عملي للاطمئنان على نتائج تعرضه للبرنامج.

وحيث أنه لا يوجد الوقت الكافي للتعامل مع الحالات الفردية حالة، حالة، فإن مواجهة الفروق الجماعية هي التي تجد رواجاً بين المشتغلين بالعملية التعليمية حيث نعتمد على التعلم الذاتي (تفريد التعلم كل حسب سرعته) والتعلم حتى الإتقان.

طرق مواجهة الفروق الفردية:

1 - **استخدام الوسائل التعليمية وتكنولوجيا التعليم المتقدمة:** أن الوسائل التعليمية تعد أسلوباً ومنهجاً لمواجهة الفروق الفردية، فهناك فرق بين شرح أجزاء المخ من خلال صور صماء وشرحها من خلال فيلم فيديو يوضح حركة اندفاع الدم داخل المخ وهكذا فإن استخدام الوسائل التعليمية المتطورة أصبح ضرورة تربوية وليس مجرد وسيلة معينة.

2 - **التنشيط:**

اولاً: القلق والتنشيط:

وكما هي العادة تختلف الآراء والمفاهيم حول مشكلة تعريف المصطلحات العلمية في أي فرع من فروع العلم، ونجد أن للقلق مفاهيم مختلفة متباينة إلا أنها تعبر في النهاية عن حالة تسود الفرد تجعله غير مستقر فهو لون من ألوان عدم الاستقرار وإذا ما تطرقنا إلى ذلك المفهوم من وجهة نظر العلوم الطبيعية لوجدنا أن الذرة المستقرة هي التي لا تحتوي على طاقة زائدة عن ما يمكن أن تكون عليه ولذلك فإن المواد المشعة تقوم بعملية الإشعاع لوجود طاقة زائدة تخرج على هيئة أشعة مختلفة وحالة القلق تدل تقريباً على الشيء نفسه. فالإنسان القلق لديه طاقة هائلة لا بد وأن يستغلها ونحن إذا أمكننا استغلال تلك الطاقة لصالح البناء النفسي للشخصية لماوقعنا فريسة للقلق فهو طاقة من سلاح ذي حدين أما أن تدمرك اذا لم تتمكن من

السيطرة عليها، أما أن تدمرها أنت وتستغلها فيما هو مفيد ومنتج والقلق اذن بالمفهوم النفسي يصف مستوى الانفعالية عند هذا الفرد أو ذاك.

فيمكننا أحياناً أن نميز بين المعارف والأصدقاء من حيث التوتر ومدى الاستثارة أو من حيث البرودة وعدم النشاط.

ومن ذلك يمكن معرفة أن النشاط والقلق يرتبطان معاً تمام الارتباط وذلك لأن عند المستويات العليا من النشاط يمكن أن نجد الإنسان أكثر انفعالية عنه في المستويات المنخفضة ولما كان القلق هو حالة انفعالية لدى الكائن الحي ولا يمكن أن نلاحظه مباشرة فغالباً ما يتجه الباحثون نحو استخبار تقدير الأفراد أنفسهم عن حالتهم الانفعالية تحت ظروف تجريبية خاصة.

ويعتقد ماندل روسيمدر سارسون سنة 1952 أن غالبية الطلبة تقع بين مجموعتين بالنسبة للقلق – أما أن يكونوا من هؤلاء الذين يؤدي الاختبار عندهم إلى القلق ويأتون باستجابات غير لائقة. أو من بين هؤلاء الذين لا تظهر عليهم تلك الأعراض التي تعبر عن القلق.

وقد قام العالمان، السابق ذكرهما، بتصميم اختبار لقياس القلق في موقف اختباري كالامتحان مثلاً وفي إجابتهم على هذا الاستفتاء يعطى الطالب تقريراً ذاتياً عن نفسه بالنسبة لحالة القلق عنده قبل وبعد الامتحان أو بعض المعلومات الخاصة عن ضربات القلب والصعوبة في تأدية المتطلبات والعرق... وهكذا وقد وصلوا إلى النتائج الهامة التالية:

أ – الطلبة ذوو المستويات المنخفضة من القلق يبدو أنهم أحياناً يجدون أنفسهم أمام تحدٍ لنوع العمل الذي يقومون به – أي أن العمل أو الموضوع يتحدى قدراتهم.

ب – الطلبة ذوو المستويات العليا من القلق يبدون سواءاً في الأداء تحت الظروف نفسها وهؤلاء يتحسن أداؤهم عندما لا يقعون تحت التهديد بعملية التقييم أو المواجهة الفعلية مع التحدي أو الأعمال الصعبة.

ويرى ريتشارد ألبرت ورالف هابر سنة 1990 أن القلق لا يؤدي دائماً إلى ضعف الأداء أو انخفاضه وذلك باعتبار أن اختبارات القلق ذاتها لا تحتوي على مواقف تقيس إلى أي مدى يزيد القلق كمية الأداء. فهذا الجانب يكاد يكون مهملاً في تصميم اختبارات القلق.

وغالبية اختبارات القلق تعد على أساس معرفة سمات الشخصية الا أن الباحثينَ كارلو وشبيلبر جر سنة 1966 يقرران أن القلق، حالة، وليست فقط سمة وعليه فهي شروط المثير

التي تسبب قيام السلوك الدفاعي لتحاشي تلك الحالة أي كيف يمكن أن تتخلص من القلق بتغير خصائص المثير في البيئة الخارجية.

وعليه فإن المربي يمكن أن يعمل على توجيه نشاط التلاميذ طبقاً لخصائص القلق عندهم، فيجب ألاّ نهتم فقط بموضوع اختزال القلق في الموقف التعليمي فهناك من بين التلاميذ من يحتاج إلى إقلاقهم وزيادة نشاطهم وفقاً للخصائص العقلية لديهم وهناك من تلزم له إزالة حالة التوتر أو القلق لزيادة إنتاجيته وعموماً فالطلاب القادرون يمكن أن يستفيدوا من القلق أكثر من غيرهم غير القادرين.

وعند الحاجة يجب على المدرس، عن قصد وعمد، أن يعمل على ازدياد حالة القلق على الأخص بالنسبة للطلاب ذوي المستويات العليا في نسبة الذكاء العام وقد توضح الأبحاث أن زيادة القلق بالنسبة للطلاب ذوي مستويات القلق المنخفضة ومستويات الذكاء العالي تؤدي إلى أن قيامهم بأعمال يمكن أن تنافس وتتحدى نشاطهم المعرفي.

ثانياً : الإحباط والتنشيط :

والإحباط هو موقف صراع يجب أن يقوم الفرد فيه بإتمام أحد الأعمال التي بدأها أو ينزع إلى القيام بعمل آخر. وقد يكون هذا العمل عينياً يتطلب سلوكاً صريحاً وقد يكون لوناً من ألوان التفكير.

وفي الفصل الدراسي توجد مجالات عديدة مختلفة يواجه فيها الطلاب المواقف الإحباطية: المدرسين نواجه الاحباط عندما يجب عليهم الاشتراك في الأنشطة التي تنافس مدى انتباههم للأهداف التعليمية.

والأبحاث الحديثة توضح أن موقف الاحباط أو الصراع يمكن أن يؤدي أحياناً إلى زيادة مجهودات الفرد ولإتمام ما يقوم به من عمل وعندما يحدث ذلك فإن الاحباط يصبح تحدياً – حيث يزداد تصميم الفرد على إنهاء ما بدأه من عمل أو نشاط.

والإحباط كظاهرة نفسية لا مفر منها بالنسبة لأي منا فلا بد وأن تمر في خلال المواقف الحياتية والتعليمية بألوان الصراع بين الأهداف والرغبات التي نحيا بها ومن أجلها.

وقد يساعد الاحباط الطلاب على أن يحصلوا على ما يصبون إليه من غايات تعليمية والتي تعتمد على ما نطلق عليه أحياناً بداية السلوك أي المستوى السلوكي المفروض تواجده لإضافة

ما يمكن أن يتعلمه الفرد في مواقف جديدة، والإحباط غالباً في كل حالة سوف يقوي من طاقة السلوك عند الفرد حيث يعمل على استدعاء تلك الاستجابات الشديدة عند الطالب.

ولما كان الاحباط هو جزء ضروري من السلوك الإنساني اذن فلا أحد يمكنه الهروب منه كما أن على المدرس أن يجد القنوات السليمة لتوجيه أثار الاحباط إلى ما يزيد من التحصيل وليس العكس.

وفي الوقت الحالي نعرف فقط أن بعض الأفراد يجدون أن مسألة التحصيل تشكل صعوبة بالنسبة لهم أكثر من غيرهم والمدرس هنا كالطبيب الممتاز يجب أن يعد العلاج للمريض.

ثالثاً : التوقع:

هو عبارة عن الاعتقاد المؤقت لفترة ضئيلة في أن ناتجاً محدداً سوف يتبع فعلاً محدداً (فروم سنة 1964).

ويمكن أن تتدرج التوقعات من التحديد الذاتي في شيء ما سيحدث إلى التحديد الذاتي إلى أن شيئاً ما سوف لا يتم وعليه يمكن أن يستثار الفرد اذا ما حدث تناقض بين ما يدركه بالفعل وما يتوقع إدراكه.

فقد تغضب للغاية أن كنت تتوقع مجيء من تحب ولم يحضر أو العكس وعندما تحضر لسماع محاضرة ما ولا تجد المحاضر في الميعاد المحدد للمحاضرة والاختلافات القائمة بين الإدراك والتوقعات تكمن في مصادر التنشيط فعندما نصبح أكثر تعوداً على ما يحيط بنا من أشياء فإنها تفقد القدرة على استثارتنا، اذن فالتوقعات يمكن أن تكون مصدراً أساسياً للنشيط وبالذات إن كان التناقض بين ما نراه وما نتوقع رؤيته أمراً من السهل تناوله. وفي ميدان التربية فإن الأهداف التعليمية تشكل العديد من التوقعات التي تعبر عن ما يهتم به المدرس، ولذلك كان لزاماً على المربي أن يقدم المادة العلمية في صياغة تربوية تحقق توقعات الطلاب عن ما يسمعون في الفصل الدراسي وهنا يكون التعلم هدفا وقيمة عقلية لدى الدارس.

رابعاً : الحوافز:

والحوافز في أبسط معنى لها هي الهدف الحقيقي للموضوعات الخارجية فقد تكون بالنسبة للإنسان محددة المعالم واضحة للعيان كالجوائز مثلاً وقد تكون رموزاً خاصة تمثل نوعاً من المكافأة فاجتهاد الطالب للحصول على لقب بكالوريوس هو في حد ذاته رمز على

المكافأة نتيجة مواصلة الدراسة وتكون لتلك الحوافز وظيفة هامة في حياة الفرد عندما ترتبط بعض المثيرات المحددة التي تؤثر في وجودها بالفعل فكل منا يتحرك بدافع من الإشارات المختلفة التي في أذهاننا كالحصول على النقود مثلاً.

وكما يرى سكندر سنة 1953 يمكن أن نعتبر الملائمات الإيجابية والسلبية في حد ذاتها كحوافز، فالمدعم هو عبارة عن لون من ألوان المكافأة، والمدعم الإيجابي هو عبارة عن مكافأة إيجابية، أما المدعم السلبي هو مكافأة سلبية أو بمعنى أخر يعتبر المدعم السلبي مثيراً يعمل على أن يتحرر من حالة الضيق أو عدم السرور.

ولاحظ سكندر أن إعطاء مجموعة من الزهور الجميلة لابنتك بعد عملية مشاجرة معها سوف يقوى عندها الميل للمشاجرة، ومن الأصلح اعطاءها الزهور بعد أن تتصالح معك.

ويصف سكندر العقاب على أنه ازالة المدعم الإيجابي وإضافة مثير عكسي فانت سوف لا تأخذ الزهور من البنت فقط وانما ستصفعها على الوجه (إضافة مثير عكسي) اذن كما يرى العلامة سكندر فضبط السلوك يتم بوضوح من خارج الكائن الحي وهو ما يرتبط بالحوافز والأغراض الخارجية. وعليه فإن مكونات البيئة الخارجية في الموقف التعليمي وما يتضمنه من مثيرات وأهداف مختلفة يساعد لحد بعيد على تعديل وضبط السلوك وباختصار فإن الحوافز من أهم العوامل التي تساعد على زيادة النشاط السلوكي وتعمل الحوافز بطريقتين:

أولاً : تقوي الحوافز الاستجابات التي تسبقها فأي استجابة مسبوقة بحافز وهذا الحافز يعمل على تقوية الاستجابة الصادرة.

خامساً : العقاب:

يعرف سولومون سنة 1964 العقاب على أنه ذلك المثير الذي يبحث الفرد عن الهروب منه أو تجنبه وتستخدم التجارب ثلاث طرق لدراسة أثر العقاب.

أ – التدريب على الهرب.

ب – التدريب على التجنب.

جـ – طريقة العقاب المباشر.

ويمكن استخدام صندوق خاص يتدرب فيه الحيوان – الفئران على تلك المواقف. ففي التدريب على الهرب، فإن الفأر يستقبل صدمة كهربية بمجرد رفع باب الصندوق حيث يتعلم

الفأر سلوك الهروب وفي حالة التدريب على أن يتجنب الصدمة الكهربية يعطى الفأر مهلة 5 ثوان ليصل إلى الهدف بعد رفع الباب وهنا يتعلم الفأر سلوكا يجري بسرعة أكثر، حتى يتحاشى الصدمة، وفي طريقة العقاب – يتعلم الفأر أولاً أن يجري حتى يصل إلى الهدف بالصندوق ويحصل على الطعام ويكرر حتى يتم تعلم هذا السلوك جيداً بعد ذلك يعطى الفأر صدمة وهو في الطريق للهدف. وعندئذ يتعلم الفأر بسرعة عدم ترك بداية الصندوق، ويتضح أن هناك فرقا ملفتاً للنظر بين سلوك الهرب والتجنب من جهة وسلوك العقاب من جهة أخرى ففي الحالات الأولى يتعلم الفأر ماذا يفعل أما في حالة العقاب يتعلم الفأر أن لا يقوم بأي فعل وفيما بعد سوف نوضح موضوع العقاب في الميدان التربوي عندما نعرض للوظيفة التي يقوم بها المدرس للمحافظة على النظام بالمفهوم العريض.

العلاقة بين التنشيط والتوقع والحوافز والعقاب:

والآن يمكن أن نبرز العلاقة بين تلك العوامل الدافعية الأربعة عموماً فالنشاط أو التنشيط هو محصلة العديد من التوقعات المتعلقة. فالخبرات السابقة توضح لنا أن أداء بعض الاستجابات تحت شروط محددة سوف يساعد على بلوغ الهدف فرائحة الطعام المشوي يثير توقعنا لأن نجد ذلك الطعام على منضدة الأكل.

وعمليات الإتحاد والارتباط بين المثيرات البيئية والتوقعات المتعلقة يسرع من خطانا نحو حجرة الأكل وموضوع الهدف (الطعام على المنضدة) هو الحافز لأنه يؤثر على السلوك المستقبلي وذلك بزيادة النشاط بالنسبة للمواقف التالية:

والحافز الجديد تماماً لا يمكنه تحريك السلوك وكذلك لون العقاب الجديد تماماً لا يمكنه منع سلوك ما.

سادساً : الدافعية ومواجهة الفروق الفردية:

في الصفحات السابقة تم تقديم عرض يوضح بعض الآراء النظرية حول موضوع الدافعية، وما نهتم به: كيف تترجم تلك المفاهيم النظرية إلى الممارسة داخل الفصل الدارس.

وحتى هذه الأيام لم تظهر أية أبحاث متكاملة لتقديم ما يمكن أن نفعله في الفصل الدراسي، وفي مراحل تطوير علم النفس التربوي فإننا يمكن استخلاص بعض الأسس العلمية والتي يمكن تطبيقها والمدرس هو مركز العملية التعليمية فيما يختص بتنمية المهارات واكتشاف ألوان السلوك المثمرة لدى التلاميذ. وعلينا أن نعي تماماً أن العملية التعليمية قد تتم بدون

مدرس ولكنها لا يمكن أن تتم بدون تلميذ ولهذا كان للمدرس وظائف رئيسية دافعية وهي:

1 – وظيفة تنشيطية – ربط الطالب بعملية التعلم.

2 – وظيفة توقعية – حيث نصل إلى الطالب بالتحديد لما سيكون قادراً على تنفيذه من أعمال (إظهار قدراته)، وهذه هي الوظيفة التوقعية.

3 – المكافآت التحصيلية لاستثارة التحصيل في المستقبل – الوظيفية المرتبطة بالحافز.

4 – استخدام الثواب، والعقاب لضبط السلوك الذي يظهر منحرفاً – الوظيفة النظامية أو التأديبية.

1 – **الوظيفة التنشيطية**

كما قدمنا التنشيط هو عبارة عن المستوى العام لقابلية السلوك للاستثارة وفي التربية نفضل تعريف التنشيط على أنه مستوى الانتباه أو اليقظة العام عند الطالب. ونحن كمدرسين يمكن أن نعمل على رفع النشاط والاستثارة إذا مال الطلاب في سلوكهم إلى الكسل أو الميل للنوم والعكس صحيح نحاول من تقليل نشاطهم اذا أظهروا انفجار انفعالياً.

في روتين العمل اليومي بالفصل الدراسي يجب على المدرس أن يكون يقظاً وحارساً لئلاً يقع الطلاب فريسة للملل وذلك نتيجة التكرار الممل لعمل ما يجعله يمد الطالب دائماً بما يمكن أن يثير التفكير ويحث على العمل المتجدد الخلاق فإن كانت المادة العلمية على مستوى عالٍ من التجديد كشرح فكرة الفضاء رباعي الأبعاد أو نماذج تركيب الذرة أو المعادلات التفضيلية لا بد من إظهار طبيعتها بضرب الأمثلة المحددة الواضحة.. وان كان الأمر مألوفاً فيجب إظهار بعض نقاط المقارنة بين ما هو معروف لدى الطالب وما نود أن يعرفه وإن كان الموضوع فوق ما هو إنساني فلا بد من سرد أجزائه كقصة تاريخية.. وهكذا، علماً بأنه لا توجد طريقة موصوفة فالتدريس فن عقلي من أرقى المستويات.

كذلك فإن تقديم كل جزء بطريقة محببة ملفتة للنظر يعمل على جذب الانتباه وبالتالي اشتراك الطالب في عملية التعلم.

وحتى يمكن أن يحقق المدرس تلك الوظيفة التنشيطية لا بد وأن يكون واسع الأفق والاطلاع حتى يمكنه تقديم جرعات متنوعة لا تدعو إلى الملل والسأم.

2 – **الوظيفة التوقعية:**

وتتطلب تلك الوظيفة من المدرس أن يصف للطلاب ما سوف يستطيعون القيام به عند الانتهاء من تحقيق هدف ما، وفي أداء تلك الوظيفة فإن المدرس يقوم بتعديل أو حذف تلك

التوقعات التي تؤدي إلى إعاقة الأهداف المرجوة.

وتتحقق تلك الوظيفة من خلال السلوكيات الآتية:

- الأهداف التعليمية كتوقعات.
- التوقعات الحالية، والمحلية، والبعيدة المدى.
- تغير التوقعات.
- التوقعات وسوء الملاءمة.
- التوقع ومستوى الطموح.

أ - الأهداف التعليمية كتوقعات:

صياغة الأهداف التعليمية في قوالب محددة واضحة للغاية بالنسبة للطلاب تعطي للمدرس وضوح الرؤية في ما يتوقعه هو منهم وهنا على المدرس دائماً أن يهتم بالفعل ذاته وليس بالعبارات المرتبطة بالتقدير والرغبة في الفهم.

وعلى سبيل المثال، فقد يبدأ المدرس الدرس بقوله أن الهدف هو تنمية الفهم العميق لديهم عن الدوافع الإنسانية والطلاب بالطبع لم يتعودوا سماع هذه العبارات المجردة للهدف التعليمي والتوقع هو إهمال تلك العبارات ويستطيع المدرس بخلاف ما سبق أن يقدم العبارة المحددة التالية - بعد الانتهاء من دروس اليوم عندما تعطي أمثلة مختلفة للسلوك الإنساني يمكنك أن تتعرف على تلك الأمثلة التي يمكن شرحها بطريقة أفضل باستخدام مفهوم الدافعية من أن نستخدم مفهوم العادة.

وتلك الصياغة الأخيرة تعتبر محددة وموضحا فيها المطلوب عمله من جانب الطالب. والمدرسة يجب أن تعرف ما تريد تدريسه ولكن يجب أن يتذكر المدرس أن التدريس الناضج يتطلب التكيف والمطابقة باستمرار مع المستويات الحقيقية لقدرات الطلاب الفعلية.

ب - التوقعات الحالية - المرحلية - والبعيدة المدى:

الأهداف التعليمية تمثل التوقعات المرحلية أو الحاصل الذي يمكن أن يحصل عليه الطالب في نهاية كل درس أو مشروع أو واجب محدد، ولما كانت العملية التعليمية تتطلب جهداً ووقتاً لاتمامها على أحسن وجه كان لزاماً أن نوضح مستوى الجهد لعمل والهدف التعليمي (عمل كبير نسبياً) يلح على الطالب أن يبذل جهداً موفوراً لتحقيقه ولذلك كان على المدرس أن يقوم

بوصف الأعمال الفرعية التي تتطلب جهداً يمكن تقديره مباشرة في وقت محدد يمكن حسابه وتلك الأعمال الفرعية تمثل التوقعات الحالية والدراسات المعملية داخل المعمل توضح دائماً أن لكل تجربة هدف يمكن أن تتبعه بسهولة واهتمام. أما بالنسبة للتوقعات بعيدة المدى فإنها الاجتماعي والاشتراك في مجالات الحياة العامة المختلفة وهنا يظهر لدى الطالب هدف بعيد مرتبط أما بالمنزل أو الأصدقاء أو مجرى العمل في المستقبل وما يتوقعه في حياته المقبلة.

ج - تغير التوقع:

سبق أن وضحنا أن التوقعات ما هي إلا سلوك متعلم نمارس فيه التفكير العلمي إذا كما نريد استخدام التوقع كوسيلة تربوية لبناء العقل السليم. وفي الواقع فإن التوقعات هي حاصل الخبرات الماضية فكل ما قد مر بخبرات أدت إلى تحديد استجابته في المواقف المستقبلية. وبناء عليه فإن تغير التوقعات عند الأفراد الطلاب يمكن أن يتم بطريقتين.

1 - الخبرات السابقة سواء كانت ناجحة أم فاشلة تشكل الأساس لإمكانية تنبؤنا لمعرفة ما في المستقبل، اذن فالنجاح يشكل بذور النجاح كما أن الفشل قد يؤدي إلى الفشل وبالتأكيد من وجهة نظر الصحة النفسية والتوجيه والإرشاد النفسي فإنه ليس من الضروري إطلاقاً أن يؤدي الفشل إلى الفشل وإنما نقصد بذلك إمكانية استخدام الفشل كموجه لتعديل التوقع عن الفرد اذا تم معرفة الأسباب الحقيقية له.

3 - يمكن للمدرس أن يضبط توقعات الطلاب عن طريق إخبارهم دائماً عن مدى إمكانياتهم الحقيقية واحتمال النجاح المتوقع عندهم أو الفشل وهذا على أساس أن خبرة المدرس وبعد النظر لديه يمكنه من معرفة تلك الاحتمالات.

د - التوقعات وسوء الملاءمة:

فرض التناقض يقضي بأن درجة التناقض الإيجابية بين ما نخبره بالفعل وما نتوقع اكتسابه من خلال الخبرة يمكن في حد ذاته أن يكون مصدراً للرضى والراحة.

وإذا رجعنا إلى تجربة بيولاين لوجدنا أنه من المناسب واللائق أن يلتصق رأس الفيل بجسم فيل ولو حدث ذلك لما كان هناك استثارة للتوقع، وعليه فإن المدرس الناضج لا بد وأن يدخل عناصر أساسية - كعنصر عدم الملاءمة لاستثارة التوقع وعنصر الاندهاش والتعقيد.

هـ - التوقع ومستوى الطموح:

ويعرف مستوى الطموح بمدى التقدير الذاتي للفرد في أن يحدد إمكانيته كما يراها هو إذن فمستوى الطموح يحدد دقة وكفاءة توقع الفرد في إنجاز عمل من الأعمال.

فيمكن أن يتم عرض عدد محدد من المسائل ذات مستويات مختلفة من الصعوبة ويطلب من المفحوصين أن يختار لكل فرد المسائل التي يستطيع أن يقوم بحلها حيث تظهر الفروق بين الأفراد في مستويات طموحهم نتيجة المطابقة بين المسائل التي تم إختيارها ونتيجة الحل النهائي لهذه المسائل.

ولذا كان على المدرس أن يستغل طموح الطلاب في تعديل التوقع إلى ما هو مجدٍ ومفيد حيث يعرض نماذج عديدة من المسائل ويقدم من المشاكل مستويات مختلفة تتحدى وتتناسب مع ما يتوقعونه من أنفسهم وما يتوقعه هو نفسه (المدرس) من مدى إمكانياته.

(3) **الوظيفة الحافزية:**

يقوم المدرس بمكافأة التحصيل بطريقة تعمل على تشجيع جهد أكثر من جانب الطالب على العمل وهذا يعبر ببساطة أو يصف الوظيفة الحافزية للمدرس لأن الحوافز هي موضوعات الأهداف والرموز التي يستخدمها المدرس ليزيد درجة النشاط.

ويحقق المدرس تلك الوظيفة من خلال الأساليب التالية:

(أ) التغذية الراجعة لنتائج الاختبار.

(ب) المدح المنطوق أو المكتوب.

(ج) الدرجات كحوافز

(د) التشجيع والتعاون والمنافسة.

(أ) **التغذية الراجعة ونتائج الإختبار:**

عند هذه النقطة نود أن نلفت نظر الدارسين إلى أن تقسيم الآراء أثار دافعية يجب أن تؤخذ في الاعتبار، ذلك أن نتائج الإختبارات التي تقدم للطلاب أو نتائج أدائهم في المواقف المختلفة له وظيفة تربوية هامة في تعديل السلوك والتوقع على ضوء ما يعرفه عن نتيجة أدائه وتوضح الأبحاث أن المعرفة المتواصلة المتابعة لنتائج السلوك، تزيد من فاعلية التعليم وتعدل من سلوكه في المستقبل من موقف لآخر فالنتيجة تترك أثراً موجهاً عند الفرد.

إذن فنتيجة السلوك لا بد وأن تعود مرة ثانية إلى فاعل هذا السلوك وعليه يستطيع تعدي أو تثبيت توقعاته. ويكون الدور الرائد للمدرس في ممارسته لعملية التعليم والتعلم هو أن توضع الإختبارات والتوجيهات بطريقة تسمح للطالب من أن يقوم بعملية التقييم الذاتية فيعرف الطالب نتيجة نشاطه فورياً وهنا تبرز التغذية الراجعة في حفز وتنشيط وتعديل السلوك.

(ب) المدح واللوم:

اقترح والس كينيدي، هيرمان ولكت سنة 1964 م بضرورة الحاجة إلى ضبط مدخل السلوك التجريبية فقد أوضح بعض الباحثين أن المدح لا يمكن أن يساعد الطلبة ضعاف التحصيل، كذلك فإن اللوم لا يعمل على إعاقة الأداء عند الأفراد اللامعين ذوي التحصيل المرتفع ولذلك على المدرس أن يكون حكيماً في استخدامه لوسائل المدح ولا بد من الإثابة وقت ما يحين لها ولا يجب التأخير عنها وكذلك اللوم.

(ج) الدرجات كحوافز:

توضح الأبحاث أن طريقة التقييم بإعطاء درجات أو حروف تعبر عن الدرجات تقوم بوظيفة حافزية فالطالب عندما يقف على مستواه الفعلي يحاول في اليوم التالي تحسين مستواه لأن إذاعة الدرجات في الفصل الدراسي لها أثر نفسي من حيث المنافسة والمقارنة التي تقام بين أفراد الفصل فتحدث الحوافز الذاتية الداخلية.

لذلك لا بد ألاّ يغفل المدرس دائماً عن التقييم المستمر عن طريق الاختبارات التحصيلية ولو في أضيق الحدود.

(د) المنافسة والتعاون:

وأبحاث في هذا الصدد لم تصل إلى قواعد دقيقة لمعرفة الشروط الأساسية التي يمكن للمنافسة في تحقيقها أن تساعد على زيادة التحصيل عند الفرد، وقد حاول م. جروس دراسة التحصيل والفن في حالتين.

الأولى: إذا كانت المنافسة بالنسبة لكل طالب تحدث مع نفسه وهذا يعني أن الطالب يحاول دائماً أن يتفوق على أدائه هو ذاته حيث يحدد مستوى تحصيله في كل درس وفي كل يوم وبناء عليه يعمل على أن يختار ذلك المستوى - المجموعة الأولى.

الثانية: أما المجموعة الثانية فيكون التنافس بينهم مباشرة أي بين كل طالب وأخر.

ووضعت الشروط التجريبية حيث:

1 - توفر الظروف للغش عن طريق السماح لطلاب المجموعتين بتصحيح الواجبات والحلول بأنفسهم وإعطاء الحق لكل طالب أن يقيم نفسه مما يسمح له بتعديل إجابته.

2 - في المجموعة الأولى كان هناك مطلب أساسي - عدم الإفصاح أو معرفة مستوى كل طالب فكل يعرف مستواه لنفسه.

3 – المجموعة الثانية كان يتم إعلان النتائج أولاً بأول حتى تكون المنافسة واضحة بينهم.

وتوصل الباحث إلى النتائج الآتية:

- كمية الغش واحدة في المجموعتين.
- مستوى التحصيل واحد في المجموعتين.
- الطلاب الأذكياء يقومون بمحاولات الغش أقل وفي الوقت نفسه تحصيلهم أعلى من الطلاب الأقل ذكاءاً ومن هذه النتائج يتضح أن المنافسة لا تلعب دوراً كبيراً تحت هذه الشروط.

فالطالب الضعيف أسهل وسيلة بالنسبة له للوصول إلى الحل هو رؤية الحل (الغش) كذلك فإن التغذية الراجعة اليومية تعمل على زيادة التحصيل أكثر من المنافسة.

وفي سنة 1960 م قام أحد الدارسين (دويتش) بدراسة فاعلية التنافس والتعاون بين طلاب في حل بعض المشاكل والألغاز وكذلك مشكلات تعتمد على العلاقات الإنسانية.

وفي مجموعة المتعاونين كان يميل كل فرد لمعاونة الآخر ويصلون إلى الحل في مجموعات أما بالنسبة لمجموعة المتنافسين كان كل فرد يصل إلى الحل بمفرده.

وأظهرت النتائج ما يلي: المجموعات تتفوق على المجموعات المتنافسة في طريقة الاتصال، جو الصداقة والألفة، وتوفير الجهد والمسؤوليات بما يحقق الكفاءة في العمل. وهكذا يمكن للمدرس في الفصل استخدام التعاون والمنافسة في ظروف تحقق زيادة الكفاءة التعليمية. فيمكن أن تُنظّم المسابقات العملية حيث تبرز كفاءة الطلاب مما يتيح ظهور القدرات الخاصة والمعرفية لدى الطلاب.

كذلك فإن الواجبات التي تتطلب التعاون تعمل على تكوين واكتساب عادات التفكير الجماعي أو السلوك الجماعي في حل المشكلات.

هـ - الوظيفة التاديبية:

تتطلب هذه الوظيفة من المدرس أن يقوم بضبط السلوك الذي يميل إلى الانحراف من خلال استخدام أنواع الثواب والعقاب المختلفة.

وقد عرفنا أن العقاب هو مثير يحاول الطالب أن يهرب منه أو يتجنبه وفي أغلب المدارس في العالم اليوم عادة لا يخرج العقاب عن أنواع التأديب والتهديد بالألفاظ كما توجد ألوان العقاب المختلفة البدنية – مسك الأذن وتنيها، ضغط الذراع بطريقة تضايق، الضرب على الأصابع مع عدم الشدة.

ويجب أن نميز بين العقاب وبين السلوك الحيادي الذي لا يكافأ ولم يعاقب. والعقاب يؤدي إلى وظيفتين هما:

1 - الإصلاح 2 - التأثير والتأثر

1 - الإصلاح:

يشتمل العقاب على ألوان الإصلاح المختلفة وهذا يتطلب من الطالب أن يعيد ما قام به من خطأ حتى يصلحه ويفعله على ما يرام. فإن أغضب زميلاً آخر له في الفصل فما عليه إلاّ الإعتذار لإعادة حالة السرور كأن تضع عائقاً ما في الطريق ثم تحت تأثير العقاب يطلب منك أن تعيده إلى ما كان عليه والإصلاح كما تظهر الأبحاث الذي يتضمن العقاب والثواب معاً يكون أفضل من تقديم العقاب فقط، فلا بد من عقاب الاستجابة الخاطئة وفي الوقت نفسه يثاب الفرد لإظهاره استجابة بديلة تعيد الموقف لما هو عليه أو كما ينبغي أن يكون. فالإصلاح يعمل على تهيئة موقف التنافس بين الاستجابات المراد استبعادها والمراد قبولها موقفياً أو اجتماعياً، إذن فوظيفة الإصلاح تظهر بوضوح وبدقة وفاعلية في المواقف الاجتماعية.

وتوضح أبحاث باندورا وولز سنة 1963 م أن أي تكتيك تأديبي يشمل على عمليتين أساسيتين:

1 - تقديم المثير العقابي 2 - إمساك أو سحب المدعم الإيجابي فمثلاً يمكن تقديم العقاب اللفظي (مثير عقابي) وفي الوقت نفسه الوعد بالحرمان من المصروف أو الخروج أو النزهة أو من الإهتمام به.

2 - التأثير والتأثر:

وننتقل إلى وظيفة أخرى للتأديب أو لأساليب تعديل السلوك وهي أن الفرد لا يوجد منعزلاً عن من حوله، فالعقاب الذي يقع على أحد الأفراد يترك أثراً تهذيبياً على الآخر، فتأثير تكتيك العقاب ينتشر كأنه خارج من مصدر مركزي يمثله الشخص المعاقب لتصل إلى أقرانه.

ويقدم لنا وليم جانيه سنة 1965 م بعض الطرق التي يمكن أن يستخدمها المدرس لإحداث انتشار الأثر النظامي بين الطالب وبالتالي لتهيئة جو الضبط في الفصل الدراسي:

1 - استخدام أساليب عدم التهديد طالما من الممكن تحاشي ردود الفعل السالبة للمدرس والدارس.

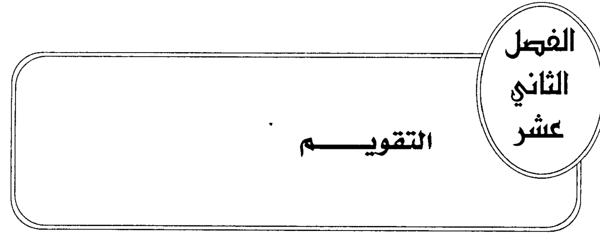
2 - أن نعرف بوضوح من هو المنحرف سلوكياً والمقصود هنا ليس بالانحراف معناه المعروف عن سوء الخلق وانخفاض مستوى التربية الأسرية وإنما نقصد أي تغير نحو إظهار استجابة رديئة غير مرغوب فيها كما يجب معرفة ما هو السلوك المراد حذفه تماماً وما هو البديل؟

3 - يمكن استخدام الصوت بالارتفاع أو الانخفاض لزيادة شدة الموقف تجاه المذنب في الفصل ومتابعته حتى القبول والإذعان للأمر.

4 - نركز الانتباه نحو العمل التعليمي أو ما نقوم بتدريسه.

5 - معرفة المادة الدراسية والاستجابات حتى يمكن للفرد أن يقارن بينها ويختار منها ما هو مشبع وموجه للسلوك.

مما سبق نجد أن الفصل عبارة عن نظام متعدد العناصر، عبارة عن كائن حي يمثل المدرس فيه المخ وهو مصدر الدافعية والنشاط والتفكير، أمام كل ما هو محيط من تلاميذ ومادة علمية أعضاء الجسم المختلفة ولذلك فإن المدرس لا بد أن يكون حساساً لأي تغير حيث يعتبر التلاميذ هم أعضاء الحس بالنسبة له وبالتالي تحدث عملية التغذية الراجعة بين المدرس والتلميذ على أرقى مستوى.


الفصل
الثاني
عشر
التقويـــــم

التقويـــم

التقويم : المفهوم

التقويم هو عملية إصدار أحكام والوصول إلى قرارات، وذلك من خلال التعرف على نواحي القوة والضعف فيها، وعلى ضوء الأهداف التربوية المقبولة بقصد تحسين عملية التعلم والتعليم.

وبهذا المعنى فإن التقويم يصبح عملية مستمرة وشاملة ولا تقف عند مجرد إعطاء درجة أو تقدير وإنما ترتبط بإصدار أحكام على ضوء أهداف أو معايير محددة.

التقويم : تعاريف

هناك العديد من التعريفات المختلفة للتقويم، بيد أنه يمكن تصنيف غالبية هذه التعريفات في تعريفين هما:

- التقويم هو بمثابة جمع لبيانات وتحليلها بطريقة منظمة حتى يمكن الحكم على مدى تحقيق الأهداف المطلوبة.
- التقويم هو عملية جمع بيانات وتحليلها بشكل يمكن معه اتخاذ قرارات في ضوء نتائج هذا التحليل.

وهكذا فعملية التقويم هي بمثابة جمع بيانات ومعلومات ومحاولة وضعها في شكل تفسيري وذلك بهدف اتخاذ قرار معين.

فخلال اليوم الدراسي يتخذ المعلمون قرارات تتعلق بالتلاميذ، هل استوعبوا درساً أو مفهوماً أم لا؟ هل قام التلميذ بحل المهمة المطلوبة في الوقت المسموح به؟

وقد يتم تقويم تحصيل التلميذ وخصائصه بشكل غير متقن للوصول الى معلومات عامة عنه. وهنا فإنه لا توجد سجلات لهذا التقويم لأن المدرس احتفظ به في عقله. وقد يكون للتقويم أساليب معينة ويستخدم لأغراض معينة مثل تحديد درجة التلميذ أو إلحاقه ببرنامج معين.

التقويم والقياس:

هناك تعريفات تعتبر القياس تقويماً والتقويم قياساً، وهذا يعد نوعاً من الخلط والتداخل. فالقياس مكون واحد أساسي من مكونات التقويم وخطوة من خطواته.

والتقويم هو أن نحدد قيمة لشيء ما. وعملية استخدام الاختبار لقياس عينة سلوك الفرد تمكننا أن نقدر مقدار ما لدى الفرد من السمة والصفة التي نقيسها. وهنا نجد أن القياس يختلف عن التقويم. ولتوضيح ذلك نضرب مثالاً بأن تلميذاً ما قد حصل على درجة (100) في اختبار معين، فماذا تعني هذه الدرجة؟ هل ان هذا التلميذ ضعيفا أم ممتازا؟

هنا نجد أنه في عملية التقويم نحدد مقدار إجادة التلميذ لما تم اختباره فيه. فالتقويم هنا يدّلنا على ما إذا كان ينبغي أن نلحق التلميذ ببرنامج تدريبي أو تعليمي. فالقياس يقدم لنا أرقاماً وأعداداً أو درجات، أما التقويم فهو الانعكاس لعملية تفسير هذه الأرقام أو الدرجات.

ولا بد أن تشير هنا إلى أن عملية التقويم تتوقف على المستويات والمعايير التي نستخدمها لتفسير الدرجة التي يحصل عليها الفرد. هل هذه الدرجة تقع فوق المحك أم أقل منه أم في مستواه.

وهنا نجد أننا نستخدم نوعين من الاختبارات يطلق عليهما اختبارات مرجعية المعيار، اختبارات مرجعية المحك. ويمكن أن نتناولها هنا بالشرح.

الاختبارات مرجعية المعيار:

الاختبار مرجعي المعيار يمكننا من أن نقارن الفرد بالآخرين. وهذا يعني أن الاختبار مرجعي المعيار يستخدم درجات الأفراد الآخرين على الاختبار لتفسير درجة الفرد على الاختبار نفسه أي أين موقع هذا الفرد بالنسبة لمجموعة من الأفراد؟ أي هناك معيار جماعي. وهذا المعيار الجماعي قد يكون محلياً أو قد يكون قومياً.

فالاختبار مرجعي المعيار يساعدنا ويوفر لنا أسلوباً لتحديد الأفراد الأعلى وفرزهم عن الأفراد الأقل في الظروف نفسها. وحين يكون المعيار الجماعي هو صف التلميذ أو زملاؤه في الصف نفسه وفي المدرسة أو المنطقة، فإن المعيار الجماعي المحلي يوفر لنا أساساً يساعدنا على الحكم على أداء التلميذ.

أما في المعيار الجماعي القومي فإنه يمكن مقارنة أداء الفرد بأداء مجموعة أكبر بكثير من الجماعة المحلية، فهي جماعة على المستوى القومي، وهنا يجب أن تكون الجماعة القومية ممثلة تماماً للمجتمع الأصلي حتى تكون عملية تقويم الفرد ومقارنته بالآخرين سليمة.

الاختبارات مرجعية المحك:

الاختبار مرجعي المحك يقيس قدرة الفرد بالنسبة أو بالقياس إلى مستوى من المضمون، وهذا المحك يحدده مسبقاً المتخصصون في المجال المعين. أو بمعنى آخر فإن الاختبار مرجعي المحك يستخدم لمعرفة ماذا يعرف التلميذ أو ماذا يستطيع أن يعمل، ليس معرفة موقعة في جماعة محلية أو قومية. أي معرفة هل يقدر الفرد على شيء ما أم لا يقدر.؟ وهنا نجد أن نتيجة هذه الاختبارات تكون على وتيرة راسب / ناجح مثل استخراج رخصة القيادة مثلاً، وهنا لا نقارن الفرد التلميذ بأحد.

وعامة فإن استخدام أي اختبار يتوقف على مدى صلاحية هذا الاختبار، أي مدى ثباته وصدقه.. وقد سبق لنا تناول عملية ثبات الاختبار وصدقه وطرق تحديد كل منهما لتحديد مدى صلاحية وكفاءة الاختبار للاستخدام.

التقويم : أنواع:-

لقد صار التقويم عملية تخصصية في التربية، يتم تدريب أفراد متخصصين لكي يصبحوا مقومين (قائمين بالتقويم). ولقد أصبح التقويم جزءاً هاماً وركناً، أساسياً للعملية التعليمية وتطويرها وتحسينها.

والقائمون بعملية التقويم يساعدون الآخرين في تشكيل السياسة التعليمية في أي مجتمع، من حيث التطوير واكتشاف السبل والطرق الجديدة لأداء مهامهم. فالقائمون على عملية التقويم يقومون بجمع الأدلة لمساعدة الآخرين على اتخاذ القرار. ولهذا فالتقويم يهتم بجمع المعلومات والبيانات واستخدامها في اتخاذ القرارات عن البرامج والمناهج.

وعموماً وأياً كان موضوع التقويم نجد هناك أغراضاً مختلفة للتقويم، وهنا يختلف التقويم تبعاً لهذه الأغراض.

ويمكننا هنا أن نحدد أغراض التقويم على النحو التالي:

1 - **تقويم قبلي:**

مثلما يحدث في الإجراءات التي تسبق دخول الطالبة كلية رياض الأطفال من عملية الاختبار لتحديد استعداداها وقدراتها.

2 - تقويم تشخيصي:

ويقصد به التعرف على نواحي القوة والضعف أو الخبرات السابقة لدى المتعلمين. أي تحديد ما لدى الفرد بالفعل من مهارات وإمكانيات.

3 - تقويم بنائي أو مستمر:

ويستخدم بهدف متابعة مدى تقدم المتعلمين أثناء دراستهم، ويرتبط هذا النوع من التقويم بمبادىء التدعيم والتغذية الراجعة.

4 - تقويم نهائي:

وذلك للتعرف على مدى تحقيق الأهداف المرجوة مثل الوصول إلى المستوى المطلوب لمخرجات التعلم.

التقويم عملية مستمرة:

إن التقويم عملية مستمرة، وهذا يخالف ما هو شائع عن أن التقويم هو ما نقوم به في نهاية المطاف. ويجب أن يخطط للتقويم قبل القيام بأي جهد، وأن ننغمس فيه خلال المسار التعليمي كله أي عند البداية، وفي الوسط وفي النهاية.

وهناك سلسلة من النهايات المؤقتة في الدورة المستمرة، ولنأخذ تقويم التلميذ كمثال، أننا نبدأ بمجموعة من الأهداف التعليمية، ثم نطبق استراتيجيات تعليمية تساعد على تحقيق هذه الأهداف، ثم نقيس التحصيل، وهي نهاية مؤقتة في الدور التعليمية. وفي ضوء النتائج نعيد تقدير أهدافنا واستراتيجياتنا ثم نمضي قدماً. وهكذا فإن العملية دورية، وما نحققه من تغذية راجعة من دورة يرشد الدورة التالية. وهكذا يتضح مما سبق أننا لا نقوم بتقويم النواتج فقط أو النتائج، ذلك لأن كل مرحلة من المراحل تتعرض للتقويم بدءاً بالأهداف.

ومن الأفكار الهامة أن نخطط للتقويم قبل القيام به. وكنا حتى الماضي القريب نفكر في التقويم بعد الانتهاء من أي نشاط تعليمي. والتقويم بعد انتهاء البرنامج عمل صعب وإن كان عملا غير حكيم. فتأجيل التقويم حتى النهاية يجعلنا نخسر إمكانية الحصول على التغذية الراجعة من التقويم المستمر والتي تجعلنا نحقق نتائج أكثر إيجابية.

البرنامج التقويمي:

الذي نعنيه بالبرنامج التقويمي مجموعة أدوات القياس والتقويم التربوية والنفسية الشاملة والمتنوعة التي تطبقها مجموعة من المختبرين والمرشدين النفسيين والتربويين والاجتماعيين والمدرسين وفق نظام مرسوم، يحقق حصول المؤسسة التربوية على معلومات وبيانات ترتب

وتنظم بحيث يستطيع المشرفون على العملية التربوية أن يستعملوها في اتخاذ أنسب القرارات للمتعلمين وللمؤسسة التربوية نفسها.

أي أن البرنامج التقويمي يشمل : أدوات القياس، ومختبرين وخطة للاختبار والتقويم، وبيانات منظمة، وطرق الاستفادة من هذه البيانات. ثم علاقات اجتماعية وتفاعلا اجتماعياً بين هيئة التقويم وبين سائر أعضاء المؤسسة التربوية، وبينها وبين مؤسسات اجتماعية أخرى في المجتمع تقتضي طبيعتها وطبيعة العملية التربوية والتقويمية الاتصال بها.

ويجب أن تكون نظرتنا إلى البرنامج التقويمي نظرة صحيحة فيكون العمل فيه محققاً لأهدافه وأغراضه، والنظرة الصحيحة إلى برنامج التقويم هي التي تعتبره متكاملاً مع النظام التربوي كله. كما نعتبره جزءاً من التعليم ومن التخطيط التربوي. ولن يتحقق النجاح لبرنامج تقويمي لا يقوم على أساس التكامل مع النظام التربوي ومع عملية التعليم ذاتها.

مراحل التقويم:

يمكن أن نميز ونحدد منطقياً ثلاث مراحل لعملية التقويم هي:

1 – مرحلة التخطيط.

2 – مرحلة العملية.

3 – مرحلة الناتج.

ونجد أن المرحلة الأولى تتعلق بالإجابة على "ماذا سنفعل"؟ والمرحلة الثانية تتناول كيف نفعل هذا؟ أما المرحلة الأخيرة فتتناول كيف حققنا هذا على الأقل حتى الآن؟ ونتناول هذه المراحل بالشرح.

مرحلة التخطيط:

إن المرحلة المبدئية من التقويم تحدث قبل القيام الفعلي بالتقويم وتتطلب اتخاذ قرارات عن مسار الفعل الذي سنسلكه ونحو أي الغايات.

وتتطلب مرحلة التخطيط العمليات الآتية:

1 – **تحليل الموقف:**

هذه الخطوة تشتمل على أنشطة مثل جمع المعلومات عن خلفية الموضوع، وتقدير المعوقات

الحالية، وقد يتطلب هذا من المعلم فحص السجلات المجمعة لتلاميذه ليعرف مستوى قدراتهم وتواريخهم التعليمية. ومثل هذه المراجعة تبين المداخل التي يتضح نجاحها والمداخل التي يتضح فشلها.

2 - تحديد الأهداف:

إن الأهداف ما هي إلاّ عبارات نوعية أو محددة لما ينبغي تحقيقه ودرجة هذا التحقيق. ويعبر عنها في ألفاظ. وقد تصاغ الأهداف صياغة تتوجه نحو العملية، وقد تصاغ صياغة تتوجه نحو النتائج. وأهداف العملية تصف النتائج المرغوب فيها خلال بذل الجهد والعمل، إنها تتصل بالنمو التنفيذي. أما أهداف الناتج فتصف الناتج المستهدف كنتيجة للجهد المبذول. إن أهداف العملية لا تتضمن عادة سلوك التلميذ، أنها تتناول الاستراتيجيات والأنشطة التي تستهدف تحقيق أهداف الناتج. وهكذا فإن تحقيق أهداف العملية يؤدي إلى تحقيق أهداف النواتج.

وهكذا فإن الأهداف توجه الأنشطة التالية كما أنه يمكن قياس تحقيق هذه الأهداف في النهاية. والأهداف سواء أكانت أهدافَ تعليمية أو أهداف برنامج تشكل الأساس لجميع أنشطة التقويم اللاحقة. إن الأهداف تعتبر ضوءاً هادياً توضح للتلاميذ ما هو متوقع منهم على وجه الدقة، وهكذا تتيح لهم تركيز جهودهم واستخدامها على نحو سليم، وهي توجه التعليم وما يتلوه من قياس.

3 - تحديد المتطلبات:

تستلزم الأهداف إجراءات معينة فيما يتصل بتقويم التلميذ. هذه العناصر السلوكية المفترضة يطلق عليها متطلبات أو عناصر سلوكية مدخلية والتعليم المنظم والتقويم يتطلبان تحديد هذه المتطلبات وقياسها.

ولتحديد المتطلبات، فإنه يتم طرح السؤال التالي: ما الذي ينبغي على التلاميذ أن يعرفوه أو أن يقدروا على علمه وعمله قبل التعليم بحيث يستطيعون الإفادة من التعليم وتحقيق أهدافه؟ فتدريس القسمة يتطلب معرفة الجمع والطرح والضرب.

4 - اختيار أدوات القياس وإعدادها:

حيث نجد أن عملية جمع البيانات لتحديد درجة تحقيق الأهداف تتطلب أداة أو أكثر، سواء كانت هذه الأداة اختبار تحصيل أو مقياس اتجاهات أو استمارة ملاحظة. فلا بد أن نختار أداة مناسبة من الأدوات المتوفرة، أو نضع أداة جديدة.

5 - **تخطيط الاستراتيجيات:**

الاستراتيجيات هي بمثابة مداخل عامة لتحقيق هدف أو أكثر من الأهداف. وهناك استراتيجيات تعليمية، واستراتيجيات المنهج، واستراتيجيات البرنامج وما شابه ذلك. وكل استراتيجية تستلزم عدداً من الأنشطة النوعية. وهناك عدد من الاستراتيجيات التي قد نختار أحدهما باعتبارها أكثر قدرة على النجاح. وقد نستخدم خليطاً من الاستراتيجيات، وينبغي أن يخطط لاستخدام هذه الاستراتيجيات لضمان توافر الموارد الضرورية.

ويقتضي تحليل العمل ترتيب مجموعة المعارف والمهارات في نظام هرمي يبرز ما هو متطلب لعناصر معرفية أو مهارية أخرى أو ما يندرج تحتها. ولكي نقوم بتحليل عمل ما، فإننا نبدأ بالهدف النهائي والتجميعي عند قمة التنظيم الهرمي ثم نتحرك إلى أسفل محددين القدرات التي يحتاجها التلاميذ لتحقيق ذلك الهدف بعد إتمام التعليم.

ومراجعة استراتيجية تعليمية أخرى تصلح وتنطبق على جميع مجالات التعليم. فالمراجعة المنظمة للمفاهيم وتحسن الحفظ وتوفر الممارسة والتغذية الراجعة متغيرات تساعد على التعلم. وهناك أنماط كثيرة من الوسائط التعليمية مثل الأفلام والمجلات وشرائط الفيديو قد تيسر تعلم التلميذ لهدف ما.

6 - **اختيار التعميم:**

إن كثيراً من الجهود التقويمية يمكن أن تفيد من استخدام وتطبيق التصميم التجريبي أو شبه التجريبي. والتصميم التجريبي يشير إلى البنية الأساسية للعملية، وهدفه هو أن يساعد على اتخاذ قرارات صادقة فيما يتصل بفاعلية مدخل أو ناتج ويتضمن عادة مقارنات بين مجموعتين أو مجموعات تستخدم مداخل مختلفة.

وجوهر التجريب هو البدء بمجموعتين أو أكثر وهي مجموعات متساوية أو متكافئة فيما يتصل بالمتغيرات ذات التأثير في المتغير التابع. وقد تم ضبط جميع المتغيرات باستثناء أن كل مجموعة تتلقى معالجة مختلفة. وهنا إذا اختلف أداء المجموعتين بعد فترة، فقد يرجع الفرق إلى الفاعلية الفارقة للمعالجتين.

أما الذي يميز التصميم الجيد هو مقدار ضمان ضبط المتغيرات الدخيلة. واستخدام التصميم الجيد يجعلنا نؤكد أن إحدى المعالجتين تفوقت على الآخر. ولعل أفضل طريقة

لضمان التكافؤ أن نختار مجموعة كبيرة عشوائياً ونقسمها إلى مجموعتين على نحو عشوائي، وأن يتلقى كل نصف معالجة مختلفة. وإذا لم يكن التقسيم العشوائي ممكناً، فلا بد على الأقل أن نجمع بيانات بتطبيق اختبار قبلي.

ولما كان التوزيع العشوائي ليس متاحاً في معظم دراسات التقويم وحيث أن التلاميذ يتوزعون في فصول، فإنه من المفضل استخدام تصميم شبه تجريبي وهي تصميمات ليست في جودة التصميمات التجريبية ولكن يمكن مع استخدامها ضبط المتغيرات الدخيلة.

7 - **إعداد جدول زمني:**

إن إعداد جدول زمني واقعي عمل هام في جميع أنواع التقويم. ويتطلب هذا الإعداد وضع قائمة بالأنشطة الأساسية للجهد التقويمي. ونقط البداية زمنياً لكل نشاط، ونقط النهاية. ومثل هذا الجدول يساعد الذي يقوم بالتقويم على تقدير مدى معقولية الخطط البديلة المتاحة. والالتزام بالجدول بقدر الإمكان يساعد من يقوم بالتقويم في عمله.

ثانياً : مرحلة العملية:

تتطلب مرحلة العملية اتخاذ قرارات تستند إلى وقائع تحدث أثناء التنفيذ الفعلي للتعلم أو البرنامج أو المشروع الذي خطط له. والخطوة الأولى هي أن تطبق اختبارات قبلية، ثم تنفذ الاستراتيجيات وتتم الأنشطة التي خطط لها وفق التتابع الذي تم تحديده. والبيانات التي تجمع خلال هذه المرحلة تزودنا بتغذية راجعة تتصل بما إذا كان التنفيذ يحدث وفق الخطة أم لا. وليس هناك خطأ ما في إحداث تغييرات في منتصف المسار إذا أدى ذلك إلى تحسين النتيجة النهائية. والغرض الكلي للتقويم خلال هذه المرحلة هو ترشيد الأنشطة المستقبلية بهدف التحسين. وتفاوت التأكيد على تحصيل التلميذ (مقابل تحصيل الجماعة) خلال هذه المرحلة يتوقف على نمط التقويم الذي تقوم به.

ففي تقويم التلميذ يهتم المعلم بتوفر التغذية الراجعة والتعزيز لكل تلميذ. أما عند تقويم المنهج أو البرنامج أو المشروع فإن التأكيد ينصرف إلى تحسين الإستراتيجيات التي تطبق على الجماعات ككل.

ومرحلة عملية التقويم يطلق عليها التقويم التكويني وتعرف بألفاظ توضح الفروق. أي أنها تهتم بتحليل الفروق بين النواتج الفعلية والنواتج المقصودة من حيث المحتوى والإجراءات.

ثالثاً : مرحلة النتائج:

إن مرحلة النتائج تتضمن وتقتضي اتخاذ قرارات في النهاية، أي بعد نهاية برنامج تعليمي. والقرارات التي تتخذ خلال هذه المرحلة تستند إلى نتائج الاختبارات البعدية (للتحصيل والاتجاهات والسلوك وما شابه ذلك) وعلى أنواع البيانات المتجمعة. والغرض الأساسي لهذه المرحلة هو أن نجمع بيانات لكي نتخذ قرارات تتصل بالفاعلية الإجمالية للبرنامج أو التعليم.

ويتحدد خلال هذه المرحلة ما إذا كانت أهداف النتائج المقصودة قد تحققت أم لا وبأي درجة. وإذا استخدمت مجموعة تجريبية مع أخرى ضابطة يلزم مقارنة الأداء النهائي للمجموعتين لتحديد ما إذا كانت الفروق دالة أم غير دالة، وما إذا كانت هذه الفروق ترجع إلى عوامل الصدفة، أم ترجع إلى فروق في المعالجة.

وبعد تحليل البيانات وتفسيرها يجيء دور إعداد التقرير الذي يصف الأهداف والإجراءات، ونتائج الجهود التي بذلت. أما بالنسبة لتقويم التلميذ فقد لا يقتضي الأمر أكثر من تحديد درجة لكل تلميذ وكتابة تقرير عنها للوالدين والتلاميذ أنفسهم.

وظائف التقويم:

هناك عدة وظائف للتقويم يمكن أن نتناول بعضها على النحو التالي:

- **التقويم يوجه عملية التعليم:**

فالطلاب عادة ما يدرسون ما سيختبرون فيه، ويدرسونه بالأسلوب الذي يناسب أنواع الاختبارات التي سيأخذونها. وبالتالي فالتقويم يصبح وسيلة جيدة لتوجيه اهتمام الدارسين بالأهداف التي تسعى إليها.

- **التقويم يوجه عملية التدريس:**

فما يقال عن التعليم يقال عن التدريس، فأستاذ المادة يستخدم طرق التدريس التي تتناسب مع ماهية الاختبار.

- **التقويم وسيلة فعالة في تقديم التغذية الراجعة:** في عملية التعليم والتعلم لكل من الأستاذ والطالب على حد سواء، ويظهر أثر ذلك في:
  - التعرف على مدى تحقيق الأهداف.
  - أثر التدعيم في عملية التعليم.

ولقد أوضحت الدراسات والبحوث أن معرفة الطالب لدرجته في الامتحان يؤدي ويساعد على تحسين أداء هذا الطالب في الامتحان التالي.

أدوار التقويم:

يمكنا أن نحدد عدة أدوار لعملية التقويم هي:

1 - **دور التقويم في اتخاذ القرارات:**

حيث أنه كلما كانت المعلومات التي تم جمعها صحيحة عن الأفراد، كلما كانت الفرصة أفضل لأن يحقق أفضل النتائج. فتوفير المعلومات قبل اتخاذ القرار يساعد على اتخاذ أفضل القرارات. ويتم الحصول على هذه المعلومات من خلال الاختبارات سواء النفسية أو التربوية.

ويمكن استخدام الاختبارات لاتخاذ قرارات من أنواع كثيرة منها:

● **انتقاء الأفراد وتصنيفهم:**

الانتقاء هو اختيار مجموعة من الأفراد ورفض مجموعة أخرى لشغل عمل معين، أما التصنيف فهو تقسيم هؤلاء الأفراد إلى فئات معينة.

● **تقويم المعاملات:**

حيث تفيد الاختبارات النفسية في تقويم شكل المعاملة التي يتلقاها الفرد، سواء كانت هذه المعاملة تدريبياً أو تدريساً أو علاجاً. وما نعنيه بالمعاملة هنا هو الطريقة التي يعامل بها فرد أو أفراد.

● **التحقيق من الفروض العلمية.**

الفرض العلمي عبارة عن توقع معين أو تحديد لعلاقة وظيفية بين متغيرات، وتستخدم الاختبارات للتحقيق من صحة هذا الفرض أو خطئه.

2 - **دور التقويم في صياغة أهداف التعليم والتدريب:**

حيث أنه لا يمكننا أن نقوم بعملية التقويم دون توضيح للأهداف التي ترمي عملية التقويم إلى الحكم عليها، فمثلاً لا يمكن للمعلم أن يقيس نتائج تدريسه للتلاميذ دون أن يعرف مقدماً أي تغيرات في السلوك يريد تحقيقها.

3 - **دور التقويم في إعداد مواقف تعليمية تتناسب والفروق الفردية:**

فالفرد يسعى للنجاح فيما يفعل ويريد أن تتسع خبراته الجديدة، وهذه الأمور هي مسؤولية الموقف التعليمي الجيد.

وقد أجريت عدة محاولات لحل مشكلة الفروق الفردية في مواقف التعلم مثل: لجوء المعلم إلى تطبيق قواعد التدريس الجيد، ويكون للتعليم قيمة إيجابية إذا تكاملت الخبرات القديمة والجديدة في نمط سلوكي منظم.

4 - دور التقويم في تصنيف التلاميذ:

حيث لجأ بعض العلماء في حلهم لمشكلة الفروق الفردية إلى افتراض أن التباين الناتج عن كل من الفروق في السمات داخل الفرد والتباين بين الأفراد إنما يكون على درجة كبيرة من الاتساع في مداه. ويجب أن يتضمن أولويات التصنيف مستوى النمو (خاصة الجسمي والاجتماعي) وليس العمر الزمني. ويضاف إلى ذلك مستوى التحصيل.

5 - دور التقويم في الحكم على نجاح تلاميذ المرحلة الابتدائية:

فمن خلال استخدام أساليب التقويم والقياس يمكن تحديد المكانة التعليمية للتلميذ ونموه في كل المجالات وعموماً فإن الاختبارات الموضوعية أفضل بكثير من نظام الدرجات والتقديرات المدرسية في الحكم على الإمكانية الأكاديمية لطفل المرحلة الابتدائية.

6 - دور التقويم في الدافعية للتعليم:

حيث يقوم التقويم بثلاث وظائف رئيسية للدوافع في التعلم هي:

أ - وظيفة الطاقة والتنشيط:

أي زيادة مستوى النشاط والجهد المبذول. ويمكن التدليل على ذلك بما تحدثه الامتحانات السنوية والفصلية في زيادة النشاط والجهد العقلي في فترات الامتحان.

ب - وظيفة التوجيه:

حيث أنه يتم توجيه سلوك المتعلم ونشاطه إلى الاتجاهات والنواحي المرغوبة.

جـ - وظيفة الانتقاء:

بمعنى تحديد الاستجابات التي سوف يتم تثبيتها وإبقائها عند التلاميذ والاستجابات التي سوف تحذف.

7 - دور التقويم في الإرشاد النفسي:

حيث أن الإرشاد النفسي هو العملية التي يمكن من خلالها تنظيم أو عرض المعلومات الخاصة بالفرد على نحو يساعد في الوصول إلى حلول فعالة لمشكلات التكيف التي يعاني منها الفرد.

أدوات التقويم:

هناك طرق وأدوات للتقويم متنوعة ومختلفة فهي:

1 - **الاختبارات الموضوعية:**

مثل الاختيار من متعدد أسئلة المزاوجة، أسئلة الإجابات القصيرة (الاستدعاء، التكميل)، أسئلة الصواب والخطأ، أسئلة الترتيب.

2 - **الاختبارات النفسية:**

وهي تصلح لقياس نواتج أو مخرجات التعلم المرتبطة بعمليات الفهم والتفكير وحل المشكلات.

3 - **الاختبارات المقالية:**

وهي نوع من الاختبارات يظهر قدرة الفرد على عرض وتنظيم وتكامل الأفكار، والقدرة على التعبير الكتابي، والقدرة على إعطاء التفسيرات والتطبيقات للمفاهيم والمبادىء، والقدرة على حل المشكلة والتفكير الابتكاري ومن أهم مزايا هذه الاختبارات أنها تعطي حرية في الاستجابة.

4 - **الاختبارات العملية:**

مثل اختبارات التعرف، اختبارات عينة العمل، اختبارات تشبه مواقف الحياة الطبيعية.

5 - **الاختبارات الشفوية:**

والاختبارات الشفوية هي مزيج من اختبار المقال والاختبار العلمي ولهذه النوعيات من الاختبارات فائدتها في دراسة العمليات المعرفية التي يستخدمها المفحوص للإجابة على أسئلة معينة.

6 - **مقاييس التقدير:**

حيث تستخدم الأرقام بدلاً من الكلمات.

7 - **وسائل التقدير الذاتي:**

وهي الاستفتاءات أو الاستخبارات ومقاييس الشخصية ومقاييس الاتجاهات.

8 - **المقابلة:**

وهي تساعد وتفيد في تشخيص صعوبات التعلم وفي دراسة العمليات المعرفية إلى جانب النواتج المعرفية.

9 - **الملاحظة والسجلات القصصية:**

السجل القصصي عبارة عن مذكرات تراكمية عن سلوك التلميذ.

ولا بد في أدوات التقويم من توافر شروط الثبات والصدق والموضوعية والشمول.

استخدام نتائج التقويم في التدريس (العملية التعليمية):

أولاً : تحسين التعلم والتعليم:

تيسر عملية التقويم تعلم التلميذ بطرق مباشرة، وبطرق غير مباشرة، ويمكن أن نبرز الطرق المباشرة التي يسهم بها التقويم في التعلم والتعليم:

- **توضيح الأهداف التعليمية:**

حيث أن التقويم يوضح لكل من المعلم والتلميذ أهداف التعليم. وكلما كانت الأهداف التعليمية معرفة تعريفاً واضحاً وبشكل سلوكي يمكن قياسه، فإنها تساعد على اختيار المواد والمقررات التعليمية والأساليب التي تساعد في تنظيم أنشطة التعلم.

- **التقدير القبلي لحاجات المتعلمين:**

فكما سبق وقلنا فإن التقويم يوفر معلومات كافية عن خصائص المتعلمين وحاجاتهم. وإذا كان في المدرسة برنامج تقويم شامل ومنظم، فإنه يمكن أن نتعلم منه الكثير عن تلاميذنا قبل لقائهم. فسجل التلميذ الدراسي والبطاقة المدرسية تزودنا بمعلومات عن النمو الشخصي والاجتماعي، وصحته.. الخ، وتوافر هذه المعلومات قبل التعليم يمكننا من مراعاة قدرات التلاميذ وحاجاتهم.

والتقدير أو الاختبار القبلي يفيد في:

- تحديد مدى امتلاك التلميذ للمهارات المطلوبة (الاستعداد).
- تحديد مدى ما يكتسبه التلميذ خلال التعليم.
- تحديد مدى ما حصله التلاميذ من النتائج المستهدفة للتعليم.
- يساعد على اختيار أنسب الأنشطة التعليمية للتلاميذ.

4 - **مراقبة التقدم في التعلم:**

فالغرض من استخدام الاختبارات وغيرها من أدوات التقويم خلال العملية التعليمية هو ترشيد تعلم التلاميذ وتوجيههم ومراقبة التقدم نحو أهداف المقرر الدراسي.

وهناك طريقتان رئيسيتان يمكن من خلالهما أن تثير عملية التقويم دافعية التلاميذ وهما:

- تزويد التلاميذ بأهداف مباشرة يعملون على تحقيقها.
- تزويد التلميذ بمعرفة عن تقدمه في التعلم.

4 - تشخيص صعوبات التعلم وعلاجها:

حيث يسهم الاختبار والتقويم بشكل كبير في كل خطوة من الخطوات الأساسية الأربع في تشخيص وعلاج صعوبات التعلم:

- تحديد التلاميذ الذين يجدون صعوبة في التعلم.
- تحديد الطبيعة الخاصة والمحددة لصعوبة التعلم.
- تحديد العوامل التي تسبب صعوبة التعلم.
- تطبيق الإجراءات العلاجية المناسبة.

وهناك عدة طرق لتحديد التلاميذ الذين يجدون صعوبة في التعلم. ومن أبرز هذه الطرق الشائعة أن نقارن نتائج اختبارات التحصيل الدراسي المقننة بنتائج الاستعدادات العقلية.

وتشخيص صعوبات التعلم لا يعني تحديد وجود هذه الصعوبة أو غيابها فقط، بل كذلك تحديد درجتها. ولما كانت الاختبارات التشخيصية قاصرة تقريباً على مجالي القراءة والحساب، فإنه من الضروري استخدام طرق خاصة بتحليل استجابات التلميذ على بنود الاختبار. كما يمكن أن نطلب من التلميذ أن يصف بصوت مرتفع العملية الفعلية التي اتبعها ليجيب على كل سؤال.

ولتحديد العوامل التي تسبب صعوبة التعلم ينبغي أن ندرس التلميذ وبيئته بعناية ودقة. والمجالات الأساسية التي لا بد أن نلتفت إليها هي استعدادات التلميذ الدراسية، أي مستواه في القراءة والحساب والمهارات اللغوية وعاداته في المذاكرة، وحالته الصحية، وتوافقه الانفعالي وبيئته المنزلية، وأي عوامل غير مرغوب فيها في هذه الجوانب قد تسهم في صعوبات التعلم.

5 - تقدير نتائج المقرر الدراسي:

حيث أن الهدف الذي نسعى إليه هو الحصول على مقياس عام للتقدم في التعلم يستخدم في تحديد درجات التلاميذ، كتابة تقرير عن التلاميذ في التعلم يرسل لولي الأمر، وتحسين التعلم والتعليم.

6 - التقويم والتعلم الاتقاني:

يحاول التعلم الاتقاني الذي وضعه "بلوم" والذي تمت مناقشته بالتفصيل في فصل التطبيقات التربوية أن يوصل جميع التلاميذ تقريباً إلى مستوى محدد من الاتقان في جميع أهداف المقرر الدراسي. وهو أسلوب يجمع بين التعليم الصفي العادي وأساليب التصحيح والتغذية الراجعة للتغلب على أخطاء الفرد في التعلم. ويتاح وقت إضافي للتلاميذ للتعلم إذا احتاجوا إلى ذلك.

ثانياً: وضع درجات التلاميذ وكتابة تقارير لأبائهم:

حيث أنه إذا تم تحديد الأهداف التعليمية بشكل واضح في ألفاظ سلوكية، وطبقت إجراءات التقويم بفاعلية، فإن كتابة تقرير عن تقدم التلميذ يصبح أمراً ميسراً بدرجة كبيرة، وتظهر مشكلة كبيرة عند محاولة تلخيص تقدم التلميذ. بحرف أو علامة واحدة كأن تضح له (أ ، ب ، جـ) وهل هذا الحرف أو الدرجة تمثل مستوى من مستويات التحصيل أم تمثل تحسناً في التحصيل أم خليطاً منهما.

أنماط التقويم:

إن اختلاف أنماط التقويم يرجع بالضرورة إلى اختلاف موضوع التقويم، واختلاف في طريقة تطبيق العملية التقويمية، وأنماط ما يتخذ من قرارات باختلاف ما يجمع من بيانات وتنوع ما يستخدم من محكات تطبق على هذه البيانات، واختلاف ما يتم اتخاذه من قرارات مرهون بموضوع التقويم.

أولاً : تقويم التلميذ:-

حين نفكر في تقويم التلميذ، فإن أول ما يطرأ على الذهن هو تقويم التحصيل الدراسي، ولكن هذا التحصيل الدراسي ليس إلا متغيراً واحداً من متغيرات كثيرة نقوّم على أساسها التلميذ. ومن المتغيرات الأخرى الهامة الاستعداد العقلي، الذكاء والشخصية، الاتجاهات والميول.

ونحن نقوم بجمع معلومات كثيرة منوعة عن كل تلميذ لكي نتخذ قرارات منوعة وتطبق على التلاميذ اختبارات مقننة وأخرى من عمل المدرس. ونقدر ما يقوم به من مشروعات وأعمال وعروض شفوية، كما نقوم بملاحظته بطريقة رسمية وغير رسمية ويسجل ما نحصل عليه من بيانات في سجلات المعلمين وفي سجلات التوجيه والإرشاد.

ثانياً : تقويم المنهج:

يتضمن تقويم المنهج تقويم أي برنامج تعليمي أو تقويم أي مواد تعليمية بل وتشتمل على تقويم عوامل مثل الاستراتيجيات التعليمية والكتب الدراسية، والمواد السمعية والبصرية، والترتيبات الفيزيقية والتنظيمية. وتقويم المنهج الدراسي قد يتطلب تقويم جميع جوانب المنهج أو تقويم جانب من المنهج الكلي. وعادة ما يرتبط بالتحديث والتجديد، أي بمدخل جديد أو مختلف. وقد يكون هذاالمدخل عاماً كأن يكون قابلاً للتطبيق على كثير من مجالات المنهج أو محدداً مقصوراً على مجال واحد. وأمثلة المداخل العامة تشتمل على ما يأتي: التعليم المبرمج، التعليم التقريري. مفهوم المكان المفتوح. التعلم باستخدام الحاسب الآلي، التعلم باستخدام قنوات أو سائط كثيرة.

ويتطلب تقويم المنهج عادة استخدام محكات داخلية وخارجية ومقارنات. باستخدام المحكات الداخلية يهتم التقويم بما إذا كانت العملية الجديدة أو المنتج يحقق الأهداف التي وضعت له. وباستخدام المحكات الخارجية يهتم التقويم بما إذا كانت العملية أو المنتج تفعل فعلها بغض النظر عن طبيعة ذلك الفعل على نحو أفضل من أي عملية أخرى.

وبالإضافة إلى تقويم تحصيل التلميذ، هناك عدد من العوامل يوصى عادة بتضمينها في تقويم المنهج. ومن هذه العوامل الاتجاهات النفسية، أي ما هو شعور المعلم نحو هذا المنهج؟ وكيف يستجيب التلاميذ له؟ ما هي اتجاهات الآباء والقائمين على الإدارة؟ ما هو شعور المعلم نحو تغيير المنهج التعليمي؟ ما هو اتجاه المعلم نحو تنفيذ المنهج؟ وإذا كانت اتجاهات المعلم نحوه موجبة ظهرت فاعليته، وإذا كانت سالبة أنخفض مستوى التلاميذ.

ومن الصعب أن نقوّم منهجاً دون أن نجمع بيانات عن اتجاهات المعلمين. وثمة عامل آخر أساسي ولا بد أن نلتفت إليه في تقويم المنهج وهو التكلفة والميزانية المخصصة للتعليم.

ثالثاً : تقويم المدرسة:-

إن تقويم المدرسة يتضمن ويقتضي تقويم البرنامج التعليمي الكلي للمدرسة – ويعني جمع بيانات عن جميع جوانب أدائها لوظيفتها. والهدف من تحقيق تقويم المدرسة هو تحديد مدى تحقيقها لأهدافها، والتعرف على نواحي الضعف في البرنامج التعليمي كله. والبيانات التي يتم جمعها بهذه الطريقة توفر تغذية راجعة ترشد الأنشطة المستقبلية التي تقوم بها المدرسة، كما تساعد على اتخاذ القرارات فيما يتصل بتوزيع الموارد المدرسية.

ومن المكونات الأساسية لتقويم المدرسة، البرنامج الاختباري بالمدرسة، فكلما كان هذا البرنامج شاملاً، كانت البيانات أكثر قيمة. ويعتبر التحصيل أهم مجال للاختبار، لأن الأهداف الرئيسية لأي مدرسة هي تعلم التلاميذ.

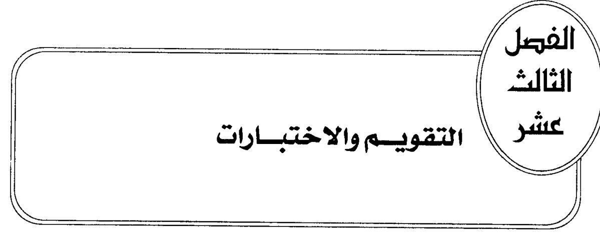
والاختبارات التي يتم اختيارها لتقويم المدرسة ينبغي أن تلائم أهداف المدرسة وتلائم أيضاً التلاميذ. وتقويم المدرسة يتضمن أكثر من تقويم البرنامج الاختباري المدرسي. فقد يتطلب جميع الأفراد في البيئة المدرسية بما في ذلك القائمين على الإدارة والمعلمين والأخصائيين النفسيين والاجتماعيين فتقويم المدرسة إذن مجهود كلي وذلك في جميع مراحل التقويم من تخطيط وتنفيذ وتفسير للنتائج واتخاذ القرارات.

رابعاً : تقويم المعلم:-

المعروف أن تقويم المعلم يستند على ملاحظته في الصف من قبل بعض الإداريين، وعادة ما يكون مدير المدرسة وينتهي بملء استمارة للتقويم وكتابته لتقرير، ويقوم بذلك أيضاً الموجهون، ويمكن أن يتم تقويم المعلم بأن نطلب منه أن يملأ استمارة تقدير ذاتي، وقد يطلب من تلاميذه أن يقدروه في عدد من العوامل، ويندر أن تستخدم هذه الطريقة في المدارس العامة.

هذا وقد قام مجلس كلية التربية بكاليفورنيا بنشر قائمة بخصائص العاملين بالتدريس حتى تتضح وظائفهم للطلبة، وتشتمل هذه القائمة على ما يلي:

- القدرة على تعليم التلاميذ.
- الإفادة من أسس نمو الطفل والنمو في مواقف التعلم.
- المحافظة في الفصل على مناخ مناسب للتعلم.
- وضع الخطط بطريقة فعالة.
- استخدام عمليات التدريس المتنوعة.
- إدارة الفصل بطريقة فعالة.
- المحافظة على وجود علاقات فعالة مع الآباء.


الفصل
الثالث
عشر
التقويـم والاختبـارات

التقويم والاختبارات

مقدمة:

عرفنا من الصفحات السابقة أن عملية التقويم تقوم على جمع المعلومات والبيانات حول الشيء أو الفرد أو الموقف الذي يتم تقويمه.. ورأينا أن هناك العديد من الأساليب والطرق للتقويم. وكان على رأس هذه الطرق الاختبارات الموضوعية، والاختبارات النفسية والعملية، والشفوية...الخ.

ويتوقف استخدام أي نوع من هذه الأنواع من الاختبارات على نوع وطبيعة المعلومات التي يسعى إليها القائم بعملية التقويم والتي تحقق له الهدف المنشود من وراء عملية التقويم ويمكننا في هذا الفصل أن نتناول هذه الاختبارات بشيء من التفصيل.

أهمية الاختبارات في المجال التعليمي:

يفيد استخدام الاختبارات في المجال التربوي والنفسي في عدة نواحٍ تخدم عملية التقويم ومن هذه الفوائد:

- التعرف على الفروق الفردية المتواجدة بين التلاميذ في جوانب شخصياتهم المختلفة، وبالتالي التعرف على ما يحتاجه كل فرد منهم من الخدمات التربوية.
- تقسيم التلاميذ إلى مجموعات متجانسة للتعليم داخل الفصل بحيث يمكن وضع التلاميذ ذوي المستوى المتقارب ليدرسوا معاً المواد نفسها مثلاً.
- تقييم الاختلاف والتفاوت بين القدرة الكامنة والتحصيل الحالي.
- التعرف على الحالات التي في حاجة إلى عملية أو برامج إرشاد وتوجيه أو حتى علاج لمشكلاتهم التعليمية أو الأسرية.
- تقييم الواقع الذي يحيا فيه التلميذ والتعرف على نواحي الفقر والقصور والحرمان في هذا الواقع الذي ينعكس على التلميذ بالسلب (مثل حالات الحرمان الثقافي).

لهذا كله يمكننا أن نتناول هنا هذه الاختبارات بشيء من التفصيل.

أولاً : الاختبارات التحصيلية:

وينقسم هذا النوع من الاختبارات إلى عدة أنواع هي:

(1) الاختبارات الموضوعية:

هي نوع من الاختبارات لا تختلف فيها الدرجة باختلاف المصححين، مثل الاختيار من متعدد، أو ملء فراغ.

ويتميز هذا النوع من الاختبارات بتوفر الموضوعية والدقة الكبيرة كما تتميز بسهولة التصحيح وسرعته، كما أنه يمكن أن يقوم بالتصحيح أي شخص. كما أنها تغطي جانباً كبيراً من المقرر الدراسي مما يقلل عامل الصدفة (التنشين).

وعلى الرغم من هذه المزايا إلا أن هناك بعض العيوب تشوب هذه الاختبارات مثل أنها لا تقيس القدرة على التعبير الكتابي أو الإبداعية في عرض وتنظيم الأفكار، والنقد والتحليل. كما أنها تشجع على التخمين، وان كان يمكن التغلب على عامل التخمين عن طريق استخدام الإحصاء في تصحيح الاختبار عن طريق معادلة معينة هي:

$$\text{الدرجة} = \frac{\text{عدد الإجابات الصحيحة} - \text{الخاطئة}}{\text{عدد فرص الاختيار في كل سؤال} - 1}$$

كما أن هذه الاختبارات تتطلب جهداً ووقتاً طويلاً في إعدادها وهنا يمكن الانتفاع بما يسمى بفكرة "بنك الأسئلة".

(أ) الاختيار من متعدد:

وفيه نجد أن السؤال يتكون من مشكلة ثم تطرح عدة حلول أو بدائل، ويكون السؤال على شكل استفهام أو في صورة عبارة ناقصة. ونجد أن السؤال يزداد دقة كلما زاد عدد البدائل، وعدد البدائل المناسب للمستوى الجامعي يتراوح بين أربعة وخمسة.

ويمكن استخدام أسئلة الاختيار من متعدد في قياس وظائف معرفية مثل التذكر، والتطبيق، والتحليل، والتقويم.

مزايا الاختيار من متعدد:

- تقيس العديد من نتائج التعليم (المخرجات).
- يسهل التحكم في درجة صعوبة الأسئلة عن طريق تغيير درجة التجانس بين البدائل.
- يقل فيها عامل التخمين.

- يمكن من خلال تحليل الإجابة معرفة نواحي القوة والضعف في التحصيل.

العيوب:

- لا تقيس القدرة على التأليف والتنظيم والتعبير اللغوي.
- صعوبة بناء الأسئلة من حيث اختيار البدائل المناسبة.
- تحتاج لوقت وجهد كبير عند إعدادها.

(ب) أسئلة الصواب والخطأ:

وهنا نجد أنه يجب على التلميذ أن يضع علامة أمام السؤال توضح هل العبارة صحيحة أم خاطئة وقد يطلب منه تصحيح الخطأ. وفي هذا النمط من الأسئلة يمكن أن تقيس القدرة على التركيز والقدرة على تمييز الحقيقة من الرأي والقدرة على التفكير الناقد.

مزايا هذه الطريقة:

- تتميز بسهولة وضع الأسئلة:
- يمكن وضع عدد كبير من الأسئلة يغطي المقرر.

عيوبها:

- تستخدم هذه الأسئلة لقياس قدرة التلميذ على التعرف على العناصر أو الإشارات المرتبطة ببعضها مثل:
- المصطلحات العلمية ومعانيها.
- المخترعون وإختراعاتهم.
- العلماء وأهم إنجازاتهم أو نظرياتهم.
- المؤلفون وكتبهم.
- كما تستخدم عند طلب تحديد أسماء على شكل أو رسم وهذا النوع من الأسئلة يستخدم أساساً لقياس مستوى التذكر، ويمكن استخدامه في تفسير الظواهر وتطبيق المعلومات والتقويم.

مزايا هذه الطريقة:

- أسهل في وضعها من أسئلة الاختيار من متعدد.
- التجانس في مكونات كل بند يعطي فرصة لاختبار دقة المعلومات.

- التخمين فيها أقل إذا وضعت بعناية.

عيوبها:

- قد لا يساعد المقرر على استخدامها بكثرة.
- تحتاج لوعي كامل بطريقة بنائها حتى لا تكون الإجابة مبنية على أساس سياق اللغة أو وجود إشارات رمزية.

(د) الأسئلة التفسيرية:

يتطلب هذا النوع من الأسئلة ما هو أكثر من الحفظ واكتساب المعلومات الجزئية، أي أنه يستخدم في قياس نواتج التعليم المرتبطة بالعمليات العقلية العليا كالفهم ومهارات التفكير وقدرات حل المشكلة. ويتكون السؤال التفسيري من سلسلة من الأسئلة الموضوعية تعتمد على مجموعة مشتركة من البيانات الأولية. وقد تكون هذه المعطيات في صورة مواد مكتوبة أو جداول أو رسوم أو أشكال أو صور.

(هـ) أسئلة التكملة (الاستدعاء - الإجابة القصيرة):

يتطلب سؤال التكملة من التلميذ أن يكمل الفكرة في الجملة بوضع كلمة أو كلمات تملأ الأماكن الخالية أو أنه يجب عليه كتابة الإجابة في الفراغ المخصص بمعنى أن المفحوص ينتج استجابته وليس مجرد التعرف عليها.

ويستلزم هذا النوع وقتاً في إجرائه وهو أقل الأنواع موضوعية من حيث تقدير الإجابات، ولذا يجب أن يشمل مفتاح الإجابة عدداً من الإجابات الصحيحة الممكنة ويجب مراعاة تقليل أثر التخمين عند وضع الأسئلة.

(و) أسئلة الترتيب (إعادة الترتيب).

في هذا النوع يقوم المختبر بإعادة ترتيب خطوات أو إحداث إجراءات أو تواريخ في تسلسل منطقي - أو يضع التلميذ دائرة حول إحدى الخطوات التي تعيق سلسلتها.

ثانياً : اختبارات المقال:

ومن اهم مزايا اختبارات المقال ما يلي:

- يمكن استخدامها في قياس جميع مخرجات التعليم في المجال المعرفي.

● لا ينفع فيها التخمين الذي يعتبر عيباً في أسئلة التعرف.

● تتيح الفرصة لإظهار القدرة على التفكير الإبداعي، وإدراك العلاقات واستيعاب المادة وتنظيم عرض الأفكار والقدرة على إعطاء التفسيرات والتطبيقات للمعلومات.

ومن أبرز عيوب الاختبارات المقالية ما يلي:

● عدد الأسئلة قليل، ويلعب الحظ فيها دوراً للطالب.

● تلعب قدرة الطالب اللغوية دوراً في التأثير على المصحح.

● تصحيحها يحتاج إلى جهد ووقت مما يؤثر على تقدير المصحح.

● يتسم تصحيحها بعدم الموضوعية وهذا هو أخطر عيوبها.

وقد بينت دراسات عديدة أن تقدير المصحح نفسه قد يتغير من وقت إلى أخر. وكذلك يختلف التقدير باختلاف المصححين (يتراوح التقدير أحياناً بين الامتياز والرسوب للورقة الواحدة).

ثالثاً : الاختبارات الشفوية:

الاختبار الشفوي هو مزيج من اختبار المقال والاختبار العملي، وله فائدة في دراسة العمليات العقلية التي يستخدمها المفحوص في الإجابة على أسئلة معينة، ولذلك فهو أداة نافعة في تشخيص الصعوبات بل أنه في بعض الأحوال هو الأسلوب الأوحد في تقويم المفحوص كما هو الحال في قياس صغار التلاميذ (في الصفوف الأولى من المرحلة الابتدائية) وفي قياس بعض نتائج التعليم اللغوي (كالقراءة الجهرية).

رابعاً : الاختبارات العملية:

تستخدم هذه الاختبارات كوسائل موضوعية لتقدير الكفاءة التي يؤدى بها العمل (كالكتابة على الآلة الكاتبة) أو قيادة السيارات وتنقسم هذه الاختبارات إلى ثلاثة أنواع هي:

(أ) اختبارات التعرف:

وتتطلب من المفحوص التعرف على الخصائص الأساسية للأداء (مثل تحديد الأخطاء أو العيوب في موضوع معين)، أو تحديد الأجزاء التي تتألف منها إحدى الآلات، أو اختيار الآلة أو الجهاز المناسب لعمل معين، أو تصنيف الأشياء.

(ب) الاختبارات التي تتضمن مواقف تشبه المواقف الطبيعية:

وهي تهدف إلى قياس الأنشطة الأساسية في العمل وتسمى أحياناً اختبارات النماذج المصغرة.

(جـ) اختبار عينة العمل:

وهو عبارة عن محاولة مقننة في الظروف الواقعية للعمل، وتنقسم هذه الاختبارات إلى نوعين أساسيين، أولهما الاختبارات التي يسهل فيها التمييز بين الصواب والخطأ في الأداء، وبالتالي يمكن تصحيحها بسهولة مثل التصويب، والأداء العضلي، والتجميع الميكانيكي والنوع الثاني هو الاختبارات التي تعتمد على حكم المراقبين والفاحصين لتقويم الأداء وإعطاء درجة أو رتبة.

خامساً : مقاييس التقدير وقوائم التقدير:

هي قوائم ممتازة من الكلمات أو العبارات أو الجمل أو الفقرات يسجل الملاحظ بعد كل قيمة تقديراً مبنياً على مقياس موضوعي للقيم. وتستخدم في تقدير سمة من السمات الاجتماعية أو مهارة من المهارات. وهناك أنواع من مقاييس التقدير.

سادساً : وسائل التقرير الذاتي:

حيث يعطي المفحوص تقريراً عن سلوكه مثل الاستفتاء لجمع البيانات الشخصية. كما تعد المقابلة نوعاً من وسائل التقارير الذاتية فيما عدا أن الأسئلة توجه للمفحوص شفهياً.

سابعاً: أسئلة الإجابات القصيرة (الاستدعاء):

يتطلب هذا النوع من الأسئلة أن ينتج المفحوص استجابته، وليس مجرد التعرف عليها، ويمكن القول أن هذا النوع قد يتطلب إجابة إذا عرضت المشكلة في صورة سؤال مباشر، أو تكملة إذا عرضت في صورة عبارة ناقصة. وهناك أنواع أخرى من هذا النوع منها:

- أسئلة إعداد القوائم (مثل أذكر 3 أسباب لقيام الحرب العالمية).
- أسئلة التماثل أو التناسب.
- أسئلة المشكلات.

● أسئلة التعيين (أي تحديد شيء معين).

ويستخدم هذا النوع في قياس النواتج البسيطة نسبياً للتعلم مثل معرفة المصطلحات ومعرفة الحقائق، والتفسيرات البسيطة، والقدرة على حل المسائل في الرياضيات والعلوم. وهذا النوع ربما بسبب بساطة نتائج التعلم التي يقيسها، بالإضافة إلى تحرره من أثر التخمين السائد في اختبارات التعرف بوجه عام. ومع ذلك فقد تكون أكثر مشكلاته شيوعاً صعوبة تصحيحه.

الفصل الرابع عشر

الأهداف التعليمية

الأهداف التعليمية

مقدمة:

إن عملية التقويم إيا كان نوع هذا التقويم تستهل بعملية تحديد الأهداف – فتحديد الأهداف يحدث في وقت مبكر في عملية التقويم. وقد سبق أن رأينا في الفصل السابق أن أحد استخدامات عملية التقويم ونتائجها هو توضيح الأهداف التعليمية.

وعموماً فالأهداف هي النتائج المرغوب فيها لأي جهد يبذل وهي عبارة عن صياغات محددة لما يجب علينا أن نحققه، ودرجة جودة ما تم تحقيقه، ويتم التعبير عن هذه الأهداف في صورة نتائج قابلة للقياس والتكميم.

ومما لا شك فيه أنه لا يمكن القيام بعملية التقويم التربوي دون توضيح للأهداف التي تسعى عملية التقويم إلى الحكم عليها، فمثلاً لا يمكن للمعلم أن يقيس نتائج تدريسه لمقرر الفروق الفردية دون أن يعرف مقدماً أي تغيرات في السلوك يريد تحقيقها.

وهنا نجد أن التقويم عموماً بأدواته المختلفة يهدف في هذه الحالة إلى تحديد ما إذا كانت هذه التغيرات قد تمت بالفعل على النحو الذي نريده. وهكذا فإن التقويم التربوي يساعد على اختيار الأهداف التربوية وتوضيحها. على نحو غير مباشر.

إن عملية وضع الأهداف تشكل الخطوة الضرورية الأولى في أية عملية تعليمية وتعتبر الموجه الرئيسي للمعلم والمتعلم – فعلى المعلم أن يعرف ماذا يريد من طلابه أن يتعلموا، وكيف يجب أن يسلكوا بعد التعليم، وعلى المتعلم أن يعرف ماذا عليه أن يفعل بعد التعلم.

أهمية الأهداف التعليمية:

وتظهر أهمية دور الأهداف وتتضح في مجالات ثلاثة وهي:

1 – **المنهاج :**

حيث توفر الأهداف قدراً من الفهم يسمح للقائمين على العملية التربوية بوضع المناهج التي تحقق الغايات التربوية على أفضل وجه. وإعادة النظر في المناهج القائمة واستبقاء ما يصلح واستبعاد ما لا يصلح أو تعديله.

2 – **التعليم:**

توفر الأهداف في مجال التعليم قاعدة سليمة تساعد المعلم على اختيار المادة الدراسية

المناسبة وتخطيطها - واختيار الوسائل المناسبة وتنظيم جهود المتعلمين ونشاطهم من أجل الوصول إلى عملية تعليمية ناجحة. وهذا يجعل العملية التعليمية - التعلمية سهلة للمعلم والمتعلم.

3 - **التقويم:**

حيث تسمح الأهداف للمعلم أن يقف على مدى فعالية التعليم وبخاصة في تحقيق التغير المطلوب في سلوك المتعلم. ويجب أن يحدد نوع التغير حتى يتمكن المعلم من القيام بعملية التقويم حتى يتعرف على مصير الجهود المبذولة في عملية التعليم.

التمييز بين الأهداف التربوية والتعليمية:

يفرق التربويين بين فئتين من الأهداف التربوية:

الأهداف التربوية:

وتشير إلى الغايات القصوى للعملية التربوية والتي تهدف إلى التأثير في شخصية الفرد لجعله مواطناً يتسم باتجاهات وقيم معينة.

- **الأهداف التعليمية:**

وتشير إلى الأهداف من وراء العملية التعليمية - التعلمية والتي تتضح في إكساب الفرد أنماط سلوكية من خلال المواد الدراسية.

ومن المهام الأساسية لعلم النفس التربوي هي تحويل الأهداف التربوية إلى أهداف تعليمية.

مستويات الأهداف:

يمكن تصنيف الأهداف التربوية - التعليمية إلى ثلاثة مستويات هي:

(1) **المستوى العام للأهداف:**

وهو يشير إلى الأهداف ذات الدرجة المرتفعة من حيث التعميم والدرجة المنخفضة من حيث التحديد، وهي ما يطلق عليها الأهداف التربوية، ومن أمثلة هذه الأهداف:

- تنمية القيم الدينية والخلقية.
- تنمية المهارات الأساسية في القراءة والكتابة والحساب.
- تنمية المواطنة وذلك باكتساب المعلومات والمهارات والاتجاهات المرتبطة بالقضايا الأساسية للوطن والأمة والعصر، واستخدامها في العمل على تحسين أحوال المجتمع.

- تعليم الدور الاجتماعي المناسب لجنس التلميذ (ذكر، انثى).

-إعداد التلميذ إعداداً مهنياً لأداء عمل معين بعد التخرج.

(2) **المستوى المتوسط للأهداف:**

وهو يشير إلى أهداف متوسطة الدرجة من حيث التعميم والتحديد، ويطلق عليها الأهداف التعليمية الضمنية، وهي تهتم بوصف السلوك المتوقع صدوره من المتعلم بعد تدريس مادة دراسية معينة أو منهج دراسة معين.

(3) **المستوى المحدد للأهداف:**

ويشير إلى الأهداف ذات الدرجة العالية من التحديد والدرجة المنخفضة من العمومية والتجريد. ويطلق عليها عبارة. "الأهداف التعليمية الظاهرية" أو الأهداف السلوكية. وتهتم هذه الأهداف بوصف السلوك أو الأداء الذي يجب على المتعلم القيام به بعد تدريس وحدة دراسية معينة، وذلك من خلال التحديد الدقيق جداً لهذا السلوك.

الأهداف السلوكية:

عند وضع الأهداف التربوية والتعليمية ينبغي صياغتها في عبارات تصف التغير المطلوب إحداثه في سلوك المتعلم بعيداً عن الغموض والعمومية. فالهدف السلوكي يصف الأداء المتوقع قيام المتعلم به بعد الانتهاء من تدريس وحدة تعليمية معينة، فهو يصف السلوك النهائي للمتعلم.

وكلما نجح الهدف السلوكي في توضيح صورة المتعلم الناجح وإيصالها إلى الآخرين بحيث تتماثل مع الصورة التي كونها واضع الهدف، كلما كان الهدف ناجحاً وقادراً على توجيه العملية التعليمية – التعلمية.

ولكن ما هي مكونات الهدف السلوكي:

مكونات الهدف السلوكي:

لا بد أن يجيب الهدف السلوكي على ثلاثة أسئلة تمثل المكونات الأساسية للهدف السلوكي وهي:

- ما هو السلوك المتوقع صدوره من المتعلم بعد عملية التعليم؟

- ما هي الشروط التي يظهر خلالها هذا السلوك أو الأداء؟

- ما هو مستوى الأداء المقبول الذي يحدد مدى تحقق الهدف المرغوب؟

هذه الأسئلة تشير إلى المكونات الأساسية للهدف السلوكي وهي:-

(1) **السلوك او الاداء الظاهري للمتعلم (المخرجات السلوكية):**

ويدل هذا المكون على السلوك الدقيق المرغوب فيه، والذي يحدد التغير الذي سيطرأ على سلوك المتعلم بعد الانتهاء من تعلم وحدة دراسية. ويركز على السلوك النهائي أو ما يسمى بالمخرجات السلوكية.

(2) **شروط الأداء:**

ويدل هذا المكون على الشروط التي يظهر من خلالها السلوك النهائي للمتعلم، والتي يجب توفرها عند القيام بالأداء (مثل استخدام الآلة الحاسبة) القواميس - الجداول...).

(3) **مستوى الاداء المقبول:**

يشير هذا المكون إلى نوعية الأداء المطلوب، والتي توضح ما إذا كان المتعلم قد تمكن من الهدف أم لا. ويجب تحديد مستوى الاداء على نحو واضح يمكّن المعلم من التعرف على الاستجابة المطلوبة والمقبولة مثل تحديد نسبة مئوية من الاستجابات الصحيحة.

الأهداف السلوكية بين التأييد والمعارضة:

هناك من ينادي بالأهداف السلوكية ويرى لها أهمية، وهناك من يعارضها ويرى أن ليس لها فائدة.

المؤيدون:

يرى المؤيدون أن هذه الأهداف لها ثلاث فوائد هامة هي:

1 - توجه المعلم عند تخطيط عملية التعليم وتنفيذها.

2 - توجه جهود المتعلم أثناء التعليم.

3 - تفيد الأهداف السلوكية في مجال التقويم، وهو أهم ركن من أركان العملية التعليمية - التعلمية.

المعارضون:

يرون أن هناك عدة انتقادات هي:

1 - تركز الأهداف السلوكية على النتائج الفورية المباشرة للتعليم مع إهمال النتائج بعيدة المدى.

2 – تركز الأهداف السلوكية تماماً على السلوك السطحي للمتعلم (ما يلاحظ) مع إهمال ما لا يمكن ملاحظته مثل التفكير.

3 – تفتقر الأهداف السلوكية إلى الواقعية لأن العديد من المعلمين الناجحين لا يستخدمونها.

4 – تعمل الأهداف السلوكية على التأكيد على الخضوع الاجتماعي والمسايرة، فهي تبرمج الطالب على حساب ابتكاريته وتلقائيته.

تصنيف الأهداف التعليمية:

إن مهمة المعلم ليست مقصورة على صياغة أهدافه في عبارات سلوكية فقط، بل عليه أن يصنف هذه الأهداف في فئات سلوكية معينة، تحدد نوعية السلوك الذي يتعين على المتعلم أن يؤديه بعد التعلم.

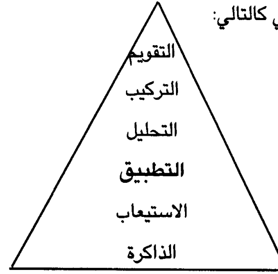
وعملية تصنيف الأهداف تساعد المعلم على تحديد أفضل الشروط التعليمية ذات العلاقة الوثيقة بالمهام التي يجب على المتعلم تعلمها لأنها مهمة تعليمية ترتبط بشروط معينة تساعد على نجاح العملية التعليمية – التعلمية – كما تساعد هذه العملية في إعداد الاختبارات التي تمكن المعلم من معرفة مستوى تقدم طلابه.

ويصنف "بلوم" وزملاؤه الأهداف التعليمية في ثلاث فئات:

المجال العقلي – المعرفي، ثم المجال العاطفي – الانفعالي، وأخيراً الميدان النفسي – الحركي. ونتناول هذه التصنيفات الآن بالتفصيل.

أولاً : تصنيف الأهداف في المجال العقلي – المعرفي (بلوم):-

حيث وضع "بلوم" تصنيفاً للأهداف في المجال العقلي – المعرفي اشتمل على ستة مستويات، مرتبة بشكل هرمي كالتالي:



ويتضمن هذا التصنيف فئتين هما:

- **فئة المعرفة:** وتتعلق باستدعاء المعلومات والمعارف الموجودة في الذاكرة.
- **فئة المهارات والقدرات العقلية:** وتشمل الاستيعاب، التطبيق ، التحليل، التركيب، التقويم.

وهذا التصنيف له طبيعة سيكولوجية، فهو يبدأ بالبسيط وينتقل إلى المركب كما يشير إلى اعتماد كل مستوى على المستويات السابقة له. مما يعني أنه يجب تعليم الأهداف من المستوى الأدنى قبل المستوى الأعلى. ونتناول هذه المستويات على النحو التالي:

(1) مستوى المعرفة (الذاكرة):

ويدل هذا المستوى على القدرة على تذكر المعلومات والمعارف المخزونة في الذاكرة نتيجة التعلم السابق، ويتم استدعاؤها بتزويد المتعلم ببعض العلاقات التي تسهل له عملية التذكر، ويضم هذا المستوى كل شيء تقريباً. ويصنف إلى ثلاث فئات فرعية هي:

(أ) معرفة التفصيلات أو المواصفات النوعية:

وتشير إلى الوحدات المحددة التي تكون المعلومات الخاصة بالمادة الدراسية وتنقسم إلى قسمين:

- **المصطلحات:** وهي رموز مصطلحات محددة خاصة بمادة دراسية معينة مثل مصطلح النثر، الشعر المبتدأ والخبر، الدائرة أو المثلث... الخ.
- **الحقائق النوعية المحددة:** وهي الحقائق والمعلومات التفصيلية المرتبطة بموضوع ما، مثل أسماء بعض الشخصيات، أو تواريخ بعض الأحداث، أو جداول الضرب أو العزف على آلة موسيقية... الخ.

(ب) معرفة طرق ووسائل معالجة التفصيلات:

وهي تشير إلى الطرق والوسائل التي يستخدمها المتعلم في عملية جمع التفصيلات وتنظيمها وهي تنقسم إلى خمسة أقسام فرعية هي:

- **قواعد وتقاليد المادة الدراسية:** وهي الطرق المستخدمة في تقديم بعض الأفكار والظواهر التي يجب أن يكتسبها المتعلم، مثل قواعد المرور، قواعد الإعراب، قواعد العمليات الحسابية... الخ.

- **النزعات او الاتجاهات والنتائج**: وتشير إلى العمليات أو الحركات ذات التتابع الزمني، وما تسفر عنه من نتائج عبر الزمن... مثل حركة تحرير الرق، نضال المرأة من أجل المساواة.. الخ.
- **التصنيفات والفئات**: وهي تشير إلى العمليات التصنيفية التي يجب اتباعها في تقسيم موضوعات وأفكار أو نظريات معينة، مثل أنواع المناخ - حار - بارد - جاف) وأنماط الشعر (القديم - الحديث) وأنواع المعادلات الرياضية... الخ.
- **المحكات**: وهي تشير إلى نوعية المحك المستخدم في الحكم على نشاط أو أراء أو نظريات تشملها المادة العلمية الدراسية. مثل محكات الحكم على قطعة شعرية أو عمل فني... الخ.
- **اسس المنهج العلمي**: وهو يشير إلى أساسيات وفنيات البحث العلمي التي يجب أن يعرفها المتعلم عند بحث مادة دراسية معينة. مثل طرق استخدام المكتبة، وتدوين المصادر، وجمع البيانات وتبويبها... الخ

(ح) معرفة العالميات والتجريدات في ميدان ما:

وهو يشير إلى معرفة الأفكار الأساسية التي تنتظم حولها بعض الظواهر في أي ميدان من المعرفة وتنقسم هذه الفئة إلى فئتين:

1 - المبادىء والتعميمات: مثل مبدأ الجاذبية، مبادىء الوراثة.. الخ.

2 - النظريات والأبنية: وتشير إلى معرفة النظريات والأبنية الفكرية العامة وما يترتب عليها من نتائج وتعميمات- مثل نظرية النسبية... الخ.

(2) مستوى الاستيعاب (الفهم):

ويشير الاستيعاب إلى قدرة المتعلم على استقبال المعلومات الخاصة بمادة معينة وفهمها والاستفادة منها. ويمكن الاستدلال على هذه القدرة من خلال ثلاث عمليات هي:

- **الترجمة**: أي تحويل معلومات معينة من صيغة إلى أخرى بدقة مثل إعادة رواية حدث أو قصة ما بأسلوب آخر مع الحفاظ على المضمون الأصلي. وكذلك ترجمة نص عربي إلى لغة أجنبية... الخ.
- **التفسير**: وهي تشير إلى قدرة المتعلم على إعادة تنظيم الأفكار المتضمنة في مادة دراسية معينة وعرضها وشرحها وتلخيصها بلغة المتعلم الخاصة، أو تلخيص المعلومات الواردة في مادة ما.

- **الاستكمال**: وهي تدل على القدرات الواجب تطويرها لدى المتعلم ليكون قادراً على تجاوز المعلومات الموجودة، واستنتاج ما قد يترتب عليها من آثار، واستنتاج ما تحويه المعلومات من مضمون، مثل التنبؤ بالآثار المترتبة على التلوث البيئي مثلاً أو تكاثر السكان... الخ.

(3) **مستوى التطبيق:**

ويشير هذا المستوى إلى الاستفادة مما تم تعلمه في مواقف جديدة عن المواقف الأصلية مثل استخدام حساب المثلثات لمعرفة طول المئذنة. ويجب أن يتوفر في الموقف شيئان: أن يواجه المعلم مشكلة تحتاج إلى حل، وأن تتوفر الجدة أو اللامألوف في الموقف، أي يجب أن يكون موقف التعلم جديداً عن موقف التعلم الأصلي.

(4) **مستوى التحليل:**

وهو يشير إلى تحليل وتجزئة المادة المتعلمة إلى عناصرها أو أجزائها الأولية المكونة لها لمعرفة طبيعة هذه المادة وأسس تكوينها ويتناول التحليل ثلاثة جوانب هي:

- **تحليل العناصر**: أي تحليل المكونات الأساسية لمادة ما. وتتمثل في قدرة المتعلم على تحديد الفروض والإجراءات والنتائج لبحث علمي، أو في تحديد الأجزاء الأساسية لوحدة ما... الخ.
- **تحليل العلاقات**: أي تحليل العلاقات بين الأجزاء الرئيسية المكونة لمادة ما. كالعلاقة بين الذكاء والتحصيل الدراسي مثلاً... الخ.
- **تحليل المبادىء**: أي تحليل الأسس والقواعد والمبادىء التي تجعل من المادة بناءً كلياً، بهدف الوصول الى الأسس العامة التي تقوم عليها المادة.

(5) **مستوى التركيب:**

ويشير إلى القدرة على التأليف والتركيب للوحدات والعناصر والأجزاء بحيث تشكل بناءً كلياً جديداً. وهي تشير إلى ابتكارية الفرد والتي تظهر في ثلاثة أنواع هي:

- **إنتاج المضمون الفريد**: مثل تأليف قصة قصيرة، أو قصيدة شعر.
- **إنتاج الخطط والمشاريع**: مثل إنتاج خطة لضبط الصف، أو وضع خطة لأداء بوفيه المدرسة... الخ.
- **إنتاج المجردات**: أي إيجاد حلول جديدة أصيلة لبعض المشكلات. أي استنباط علاقات جديدة مجردة تؤدي إلى حلول جديدة للمشكلات.

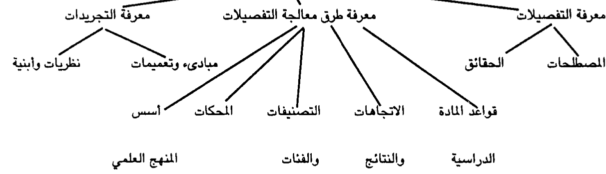
(6) **مستوى التقويم:**

وهو يشير إلى قدرة المتعلم على إصدار الأحكام الكمية والكيفية على قيمة مادة علمية والأساليب المختلفة من حيث تحقيقها لأهداف معينة وهو أعقد مستوى في مستويات النشاط العقلي المعرفي.

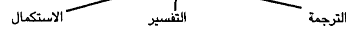
خلاصة تصنيف الأهداف في المجال العقلي - المعرفي



(1) مستوى الذاكرة

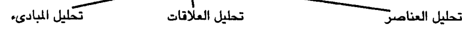


(2) مستوى الاستيعاب



(3) التطبيق

(4) مستوى التحليل



(5) مستوى التركيب



(6) التقويم

ثانياً : تصنيف الأهداف في المجال العاطفي - الانفعالي:

وضع "كراتوول وبلوم وماسيا" تصنيفاً هرمياً للأهداف في المجال العاطفي - الانفعالي انطلاقاً من بعد داخلي يتمثل في مفهوم الاستدخال الذي يعني استيعاب الفرد للميول والقيم والاتجاهات من خلال نوع من النمو الداخلي له. وتتطور عملية الاستدخال هذه من خلال خمسة مستويات هي:

(1) **مستوى الاستقبال:**

وهو يشير إلى الأوضاع التعليمية التي ينتبه فيها المتعلم إلى المثيرات المحيطة به. وينقسم هذا المستوى إلى ثلاث مراحل هي:

(أ) **مرحلة الوعي:** وهي تمثل أنماط وعي المتعلم وإدراكه للمثيرات والظواهر التي تجذب انتباهه وتستثير سلوكه الشعوري، مثل ملاحظة ألوان الملابس، أو رائحة النباتات.

(ب) **مرحلة الرغبة في الاستقبال:** وتشير إلى مدى رغبة المتعلم في توجيه انتباهه إلى مثيرات معينة وهذه الرغبة تتراوح من الانتباه الشديد إلى التغاضي التام.

(ج) **مرحلة ضبط الانتباه:** أي تحكم المتعلم في عملية الانتباه وتوجيهه إلى بعض المثيرات دون الأخرى.

(2) **مستوى الاستجابة:**

وهو يشير إلى قيام المتعلم ببعض الاستجابات تجاه الظواهر التي ينتبه إليها. وينقسم هذا المستوى إلى ثلاث مراحل هي:

(أ) **مرحلة الاذعان للاستجابة:** وهي تشير إلى قبول المتعلم القيام باستجابة ما على الرغم من اقتناعه، أحياناً، بعدم ضرورة هذه الاستجابة (بمعنى استجابة ليست عن رغبة).

(ب) **مرحلة الرغبة في الاستجابة:** وهي تشير إلى رغبة واختيار المتعلم للاستجابة في الأوضاع التعليمية بدافع الرغبة وليس الرهبة، أي لا يوجد هنا أي نوع من الاذعان - مثل مراجع في موضوع ما رغبة في الاستزادة.

(ج) **مرحلة الرضا بالاستجابة:** وهي تشير إلى شعور المتعلم بالرضا والسعادة لقيامه بالاستجابة المعينة. مثل قراءة الكتب المفيدة في وقت الفراغ.

(3) **مستوى التقييم (القيمة)**

وهو يشير إلى الاعتقادات والاتجاهات التي يتبناها المتعلم، وتوضح نوعاً من الاتساق والثبات في مواقفه نحو بعض الموضوعات وهذا المستوى ينقسم إلى ثلاث مراحل هي:

(أ) **مرحلة تقبل القيمة:** وهي أدنى مستوى من مستويات اليقين وهي تمثل مرحلة إظهار المعتقدات والاتجاهات المختلفة مثل الاعتقاد في أهمية الأدب والشعر في الحياة وهذا المستوى ليس راسخاً تماماً.

(ب) **مرحلة تفضيل القيمة:** وهي تشير إلى رغبة المتعلم إلى الوصول إلى درجات أعلى من اليقين والاعتقاد بالقيمة. وهي مرحلة وسطى بين مرحلة التقبل للقيمة والالتزام التام بالقيمة.

(ج) **مرحلة الالتزام بالقيمة:** وهي أعلى درجة من درجات اليقين – حيث نجد التزام المتعلم التام بقيمة أو مبدأ معين أو اتجاه معين.

(4) **مستوى تنظيم القيم:**

وهو يشير إلى قيام المتعلم بعملية تصنيف وتنظيم لمجموعة كثيرة من القيم وتحديد العلاقات المتبادلة بينها. وينقسم هذا المستوى إلى مرحلتين هما:

(أ) **مرحلة تكوين مفهوم القيمة:** وفيها يقوم المتعلم بعملية التصور العقلي للقيم الواجب اكتسابها – أي صياغة وتكوين القيم بشكل لفظي، وإدراك علاقاتها بما سبق من قيم.

(ب) **مرحلة تنظيم منظومة القيم:** وهي تشير إلى قيام المتعلم بعملية تنظيم للقيم متوازنة تماماً، لها اتساق وتآلف منطقي فيما بينها.

(5) **مستوى الوسم القيمي (وصفه من خلال القيمة):**

وهو يشير إلى أعلى درجات الاستدخال والاستيعاب للقيم من جانب المتعلم لدرجة أن هذه القيم تظهر بوضوح في سلوكه ونظرته العامة للحياة. أي هناك اتساق بين القيمة والسلوك. وينقسم هذا المستوى إلى مرحلتين:

(أ) **مرحلة التهيؤ المعمم:**

وهي مرحلة اكتساب المتعلم مجموعة من الاتجاهات والميول والاستعدادات التي تمكنه من تعميم عملية التحكم بسلوكه، بحيث يمكن وصف الشخص وتمييزه من خلال الاستجابات التي يصدرها بشكل متكرر.

(ب) مرحلة الوسم:

وهي تمثل قمة عملية الاستدخال، وتشير إلى مجموعة الأهداف النهائية العاملة التي يكتسبها المتعلم في المجال العاطفي – الانفعالي، والتي تجعل منه في النهاية شخصاً فريداً مميزاً له خصائص واضحة. كأن نقول عنه أنه رومانسي – خيري – إنساني... إلخ.

وأخيراً نشير إلى أن المناهج وأساليب التعليم المدرسي تؤكد أكثر على الأهداف العقلية – المعرفية من الأهداف العاطفية – الانفعالية – وذلك لسهولة وسرعة اكتسابها، وسهولة قياسها وتوفر الأدوات اللازمة لذلك.

ثالثاً : تصنيف الأهداف في المجال النفسي – الحركي:

يهتم الميدان النفسي الحركة بالأهداف التعليمية المرتبطة بالمهارات اليدوية والحركية والتآزر الحسي الحركي مثل الكتابة، الرسم، الأشغال اليدوية – العزف على الآلات الموسيقية تمرينات التربية البدنية. الخ.

اولاً : فئة الحركات الجسمية الإجمالية:

وتركز أهداف هذه الفئة على الحركات الإجمالية للجسم، حيث يستخدم المتعلم جسمه ككل لدى أداء مهارة معينة، كالجري والقفز.. الخ وتقاس قدرة المتعلم هنا بسرعة الحركات التي يؤديها أو مدى قوتها.

ثانياً : فئة الحركات المتناسقة الدقيقة:

وتتناول هذه الفئة الحركات الدقيقة التي يجب أن يكتسبها المتعلم ليؤدي مهارة معينة، مثل حركة اليد والأصابع والعين التي تتطلب تدريبات معينة لإتقانها. وتتمثل قدرة المتعلم في مجال هذه الحركات في الإمساك بالقلم والكتابة، أو التآزر بين العين واليد أثناء العزف على البيانو مثلاً، وتقاس هذه القدرة عادة بمدى إتقان المتعلم في أداء المهارة المطلوبة.

ثالثاً : مجموعة التواصل غير اللفظي:

وهي تشير إلى قدرة المتعلم على التواصل مع الآخرين بدون استخدام الكلام، أو ما يسمى بلغة الإشارة أو الحركات. مثل الحركات التعبيرية التي تدل على حالة نفسية معينة، كالتفكير،

الخوف، الغضب، أو الإيماءات التي تعبر عن بعض الأشياء والمواقف مثل إيماءة الموافقة أو الرفض... الخ.

رابعاً : فئة السلوك اللفظي:

حيث يستخدم المتعلم الكلام للتواصل مع الآخرين. وتتضح قدرة المتعلم في هذا المجال في الأداء اللفظي المعبر عن المعنى، مثل النطق الواضح، أداء الأصوات والنغمة المعبرة عن الموقف مثل نغمة الاستفهام، الاستنكار الخطابة. الخ.

رابعاً : تصنيف الأهداف حسب أنواع التعلم:

هناك طبيعة هرمية لعملية التعلم، بمعنى أن هناك تعلماً معيناً يتطلب تعلماً قبله. فالطفل يتعلم الوقوف أولاً ثم المشي – كما يجب أن يتعلم الأعداد قبل تعلم الجمع والطرح. ويتعلم الكلمة قبل الجملة، والجملة قبل المقطع.. الخ وهكذا نجد أن هناك ثمانية أنماط للتعلم تصنف الأهداف وفقاً لها هي:

(1) التعليم الإشاري:

بمعنى أن هناك إشارة (وفق نظرية بافلوف) تستدعي استجابة معينة – مثل رؤية الأم تستدعي السرور، ورؤية الكلب مثلاً تستدعي الخوف. وفي المواقف التعليمية ترتبط استجابات المتعلمين الانفعالية ببعض المواد التعليمية مثل كلمة "فلسطين" تستدعي العديد من الاستجابات الانفعالية مثل الغضب على العدو، الحنين للوطن... الخ.

(2) تعلم المثير – الاستجابة:

ويشير هذا النوع من التعلم إلى اكتساب القدرة على الاستجابة الدقيقة لمثير معين، مثل استجابة الطفل بكلمة "ماما" عند رؤية الأم. وهذه الاستجابات يتم تعزيزها وإثابتها مما يوصلها ويرسخها عند المتعلم. وهذا النوع من التعلم يمكن الاستفادة منه في الأوضاع التعليمية، إذا قام المعلم بتحديد استجابات المتعلمين المرغوب فيها وقام بتعزيزها بشكل مناسب.

(3) تعلم التسلسل الحركي:

ويشير إلى قدرة المتعلم على القيام بسلسلة مترابطة من الاستجابات مما يؤدي إلى تحقيق المهارة أو السلوك المطلوب. مثل سلسلة الاستجابات اللازمة لاستخدام بعض الأدوات الفنية أو الرياضية - فهناك خطوات متسلسلة يجب اتباعها.

(4) تعلم الارتباط اللفظي:

ويظهر في قدرة المتعلم على أداء سلسلة من الاستجابات اللفظية أو اللغوية تربط بين مجموعة كلمات أو جمل، بحيث يكون قادراً على إعادة ترتيبها في نظام يؤدي معنى - وهو ما يعكس قدرة المتعلم على إدراك العلاقات القائمة بين تلك الاستجابات. مثل العلاقة بين الكلمات العربية وما يقابلها في لغة أجنبية.

(5) تعلم التمييز:

ويدل هذا النوع من التعلم على قدرة المتعلم على التمييز بين مجموعة متداخلة من المثيرات، بحيث يستجيب المتعلم لكل مثير من هذه المثيرات باستجابة محددة ومناسبة. فالاستجابة لرؤية الكلب بكلمة "كلب" تدل على ارتباط لفظي. ولكن الاستجابة لكل نوع من أنواع الكلاب باستجابة تحدد نوع الكلب وخصائصه تشير إلى تعلم التمييز. وهو ما يسمى بالتمييز المتعدد.

(6) تعلم المفهوم و(التصنيف):

ويشير تعلم المفهوم إلى قدرة المتعلم على الاستجابة لمجموعة مثيرات متنوعة بمفهوم واحد عام وشامل.. مثل الاستجابة لعدد من المأكولات مثل "لحم الضأن" - لحم الأبقار - لحم الطيور ... الخ) باستجابة واحدة هي طعام أو لحوم. أي وضع عدة مثيرات في فئة واحدة والاستجابة لها وفق مفهوم معين. مثل الأنواع المختلفة من الطيور، نطلق عليها طيور جارحة، وغير جارحة مثلاً.

(7) تعلم القاعدة او المبدا:

وهي قدرة المتعلم على ربط مفهومين أو أكثر، وتظهر في استجاباته لمجموعة من الأوضاع المثيرة. فمعرفة ما يحدث نتيجة الربط بين المفاهيم يجعل المتعلم يستجيب للعديد من المواقف

الأخرى. فمثلاً لو عرف الطفل أن 2 × 2 في جدول الضرب تعني أن الرقم 2 مكرر مرتين فإنه سوف يستخدم هذه القاعدة في مواقف أخرى مختلفة مثل 2 × 3 تعني أن الرقم 2 مكرر 3 مرات وهكذا.

(8) تعلم حل المشكلات:

وهو أعلى درجة من درجات البناء التعليمي. ويشير إلى قدرة المتعلم على استخدام المبادىء والقواعد في سلسلة من السلوكيات تؤدي إلى تحقيق هدف معين أو حل مشكلة معينة. أي استخدام معارف سابقة في حل مشكلات حالية.

الفصل الخامس عشر

الفروق الفردية والبيئة المناسبة للتعلم

الفروق الفردية والبيئة المناسبة للتعلم

مقدمة:

رأينا في الفصل السابق أن عملية التقويم تتعدد في أبعادها وتتنوع في أهدافها، وذلك بدءاً من المنهج ومروراً بالمتعلم وانتهاءاً بالمعلم. إن ذلك يعني أن عملية التعليم تعد عملية معقدة متعددة الجوانب والأبعاد، ولهذا فإن هناك متغيرات كثيرة تتدخل في هذه العملية مثل المعلم والمتعلم والمادة الدراسية وطرق التدريس ووسائله.. الخ.

ويمكننا بشكل أو بأخر رد الفروق بين الأفراد أو الجماعات داخل البيئة المدرسية إلى هذه المتغيرات السابقة، والتي تنعكس على مدى تحصيل الطالب ومدى اختلافه عن طالب آخر. ولهذا يمكننا أن نتناول في هذا الفصل تقويم فعالية التعليم.

تقويم فعالية التعليم:

يميل الباحثون إلى تقويم فعالية التعليم في ضوء عدد من المحكات المتنوعة هي:

(1) **النتاج التعليمي:**

يشير هذا المحك إلى ما يتعلمه الطالب ويكتسبه من خبرات نتيجة للنشاطات التعليمية المدرسية. ويمكن الوقوف على النتاج التعليمي من خلال مقارنة أداء المتعلم قبل التعليم، بأدائه بعد التعليم، أي التغيرات التي تطرأ على سلوكه. والنتاج التعليمي هو أفضل وسيلة لاختبار فعالية ونجاح التعليم لأنه يمكننا من معرفة الإنجازات التي حققها المتعلم في المجالات المختلفة.

لكن العقبة الأساسية في هذا المحك هي عملية القياس، إذ يصعب في بعض الأحيان الوقوف على بيانات ثابتة وصادقة حول التغيرات التي تحدث لجوانب السلوك المختلفة، وهذه الصعوبة ترجع إلى عدم توافر تقنيات القياس الدقيقة، وتعذر الوقوف على بعض التغيرات التي تطرأ على سلوك المتعلم.

(2) **العملية التعليمية (سلوك المعلم × سلوك المتعلم):**

يشير هذا المحك إلى أنماط السلوك التفاعلي السائدة أثناء عملية التعليم، والتي تشمل تفاعل سلوك المعلم التعليمي مع سلوك المتعلم. ويظهر سلوك المعلم من خلال الطرق التي يتبعها في الشرح، وإثارة الأسئلة وإدارة المناقشة داخل الفصل. أما سلوك المتعلم فيظهر في استجابته للنظام وتركيز الانتباه، وبذل الجهد... الخ.

ولتقويم فعالية المعلم ونجاح التعليم في ضوء هذا المحك، يستخدم الباحثون أساليب الملاحظة المباشرة للوقوف على الأنماط السلوكية للمعلم والمتعلم والتي يمارسها كل منهما أثناء عملية التعليم، بحيث تتم ملاحظة هذه الأنماط ووصفها وتسجيلها وتفسيرها للحكم على فعالية التعليم.

(3) **العوامل المنبئة:**

يشير هذا المحك إلى الاستعدادات والقدرات والعوامل الشخصية التي يتسم بها المتعلم والتي يمكن أن تساعد في التنبؤ بفعاليته التعليمية الحالية والمستقبلية، مثل قدراته العقلية وسماته الشخصية ومستواه التحصيلي.. الخ ويمكن الرجوع إلى السجلات والتقارير المدرسية والمقابلات واستخدام الاختبارات لمعرفة هذه القدرات.

خصائص المعلم الفعال:

هناك مجموعة من الخصائص التي تميز المعلم لتجعل منه معلماً فعالاً مما يؤدي إلى نجاح العملية التعليمية. ويمكن أن تنقسم هذه الخصائص إلى فئتين هما: الخصائص المعرفية والخصائص الشخصية:

أولاً : الخصائص المعرفية:

وتشمل عدة جوانب تتمثل في:

(1) **الإعداد الأكاديمي والمهني:**

حيث يرتبط إعداد المعلم أكاديمياً ومهنياً على نحو إيجابي بفعالية التعليم. فالمعلم المتفوق في ميدان تخصصه والمؤهل مهنياً بشكل جيد يكون أكثر فعالية – والمعلمون الأكثر فعالية يمتلكون مهارات عقلية تمكنهم من استخدام أنشطة وأساليب متنوعة في التدريس تميزهم عن غيرهم.

(2) **اتساع المعرفة والاهتمامات:**

فالتعليم الناجح أو الفعال لا يرتبط بتفوق المعلم في ميدان تخصصه فقط، بل يرتبط أيضاً بمدى اهتماماته وتنوعها. فالمعلم الأكثر فعالية يملك اهتمامات قوية وواسعة في المسائل الاجتماعية والأدبية والفنية...الخ.

(3) **المعلومات المتوافرة للمعلم عن طلابه:**

فمعرفة المعلم أسماء طلابه وقدراتهم العقلية ومستويات نموهم وتحصيلهم وخلفياتهم الاقتصادية والاجتماعية والثقافية، ومعرفة اتجاهاتهم وميولهم، تجعله أكثر فعالية في تواصله معهم، كما تساعد الطلاب على تكوين اتجاهات إيجابية نحوه ونحو المادة الدراسية.

(4) **استخدام المنظمات التقدمية (المقدمات):**

بمعنى أن يكون المعلم قادراً على تزويد الطلاب بمرجعات ومعلومات عامة يكون الطلاب على ألفة بها أكثر من المادة التعليمية المعقدة والمجردة، وتفيد المقدمات في تضييق الفجوة بين معلومات الطلاب السابقة والمعلومات الجديدة، مما يسهل تمييز المادة الجديدة وفهمها.

ثانياً : الخصائص الشخصية:

(1) **الاتزان والدفء والمودة:**

حيث أن فعالية التعليم ترتبط بخصائص المعلمين الانفعالية، فالمعلمون الأكثر فعالية، يمتازون بالتسامح تجاه سلوك تلاميذهم، ويعبرون عن الود تجاههم، كما يستمعون لهم.

ويشجعونهم على المشاركة. كما أن ذلك يبعد التلاميذ عن جو التوتر والقلق داخل الصفوف.

(2) **الحماس:**

حيث أن حماس المعلم في أداء مهمته التعليمية يؤثّر في فاعلية التعليم بشكل كبير، حيث تشير الدراسات إلى وجود ارتباط إيجابي بين حماس المعلم ومستوى طلابه، كما أن الطلاب أكثر استجابة للمعلم المتحمس وللمواد التي تقدم بشكل حماسي، الأمر الذي يزيد الدافعية.

(3) **الإنسانية:**

إن كل خصائص المعلم الشخصية السابقة تمكننا من القول بأن المعلم الفعال هو المعلم "الإنسان"، أي القادر على التواصل مع الآخرين والمتعاطف معهم والمتحمس والمتقبل للآخرين. كل ذلك يجعل المعلم فعالاً، ويجعل التعليم أكثر فعالية.

التفاعل الصفي والبنية الصفية:

وهناك مجموعة من العوامل ذات الصلة الوثيقة بالتحصيل المدرسي وفاعلية العملية التعلمية – التعليمية وهذه العوامل هي:-

(أ) **البنية الصفية:**

حيث أن جماعة الطلاب شأنها شأن أية جماعة اجتماعية تقوم بينها علاقات تفاعلية صفية، وتؤثر البنية الصفية في عملية التفاعل الصفي، ومن العوامل ذات العلاقة الوثيقة بهذه البنية ما يلي:

(1) حجم الصف:

يقصد بحجم الصف عدد الطلاب داخل الصف، وهناك اعتقاد لدى معظم النظم التربوية السائدة في العالم أن الصفوف المدرسية ذات الحجم الصغير أو الأعداد القليلة، توفر بيئة تعليمية أفضل للمتعلمين، وتزيد من فاعلية المعلم. ولعل ذلك يرجع إلى أن الوقت الذي يصرفه المعلم مع كل طالب يكون أكثر، وأن الفرص المتاحة لكل طالب للمشاركة الصفية أكبر. غير أن نتائج البحوث لم تحسم هذا الافتراض، فهناك من يرى أنه يجب أن لا يكون حجم الصف صغيراً عن حد معين.

(2) التكوين النفسي الاجتماعي للصف:

من المعروف أن الطلاب يختلفون فيما بينهم في خصائصهم الانفعالية والمعرفية والاجتماعية، مما يؤدي إلى اختلافهم في القدرة على التحصيل الدراسي والتعلم. وهنا نجد العديد من الاتجاهات، فنجد من ينادي بضرورة تصنيف الطلاب حسب قدراتهم وخصائصهم، بحيث يضم الصف الطلاب المتشابهين في جماعة واحدة. ويرى مؤيدو هذا النظام أن ذلك يوفر ظروفاً تعليمية أفضل ويسهل عمليتي التعليم والتعلم. ويسوقون هذه الحجج:-

- أن تجميع الأطفال أو الطلاب في صف واحد بناء على العمر الزمني فقط، وفرض منهج دراسي واحد عليهم جميعاً، يؤدي إلى تجاهل الفروق الفردية بينهم والتي تؤدي إلى اختلاف التحصيل والاتجاهات نحو المدرسة والمادة الدراسية. أما تصنيفهم بناء على قدراتهم واستعداداتهم يتيح لهم الفرصة للتقدم حسب معدلات تعلمهم والمشابهة لمعدلات زملائهم.
- أن تصنيف الطلاب في مجموعات بناء على قدراتهم واستعداداتهم يقلل الاختلاف في سرعة التعلم بين أفراد المجموعة الواحدة، مما يسهل عملية التعليم والتعلم لجميع الطلاب نظراً لتشابه خصائصهم.
- يوفر تصنيف الطلاب حسب القدرات والاستعدادات مناخاً تنافسياً صحياً بين طلاب المجموعة المتشابهة من حيث هذه الخصائص، بحيث يحاول كل منهم تقديم أفضل ما لديه، لأن التشابه يولد الشعور بالتحدي ويدفع لبذل الجهد.

اما الحجج التي يوردها المعارضون لهذا النظام فهي كما يلي:

- يتأثر مفهوم الذات لدى الطلاب بشدة في حالة تصنيفهم حسب قدراتهم لأن الطلاب غير القادرين يحرمون من فرصة تواجدهم وسط طلاب قادرين مما يستثير دافعيتهم - كما أن غير القادرين يحرمون من فرصة التعلم من خلال زملائهم القادرين.
- ضرورة أن لا يحرم الطالب من خبرة التفاعل مع أفراد يختلفون عنه مما يجعله لا يكتسب أساليب تفاعل وخبرات هو في حاجة إليها في حياته العامة خارج المدرسة.
- يستحيل من الوجهة العلمية أو العملية أو التقنية إيجاد مجموعة متجانسة في جميع جوانب شخصياتهم المختلفة، الأمر الذي يصعب معه نظام التجميع.

(3) **انماط التواصل الصفي:**

حيث أن نجاح العملية التعليمية وفعاليتها يتحقق إذا توفر مناخ صفي يسود فيه نمط تواصلي فعال. فنمط التواصل ذو الاتجاه الواحد، أي من المعلم إلى المتعلم يخلق أفراداً مبرمجين لتلقي معلومات فقط دون قدرة على معالجتها. وهنا على المعلم أن يعتبر التواصل ليس وسيلة لنقل المعلومات فقط، بل مهارة أو مهمة تعليمية. فالتعليم الفعال يتضمن أكثر من النطق الواضح بالمعلومات، بل لا بد من تواصل غير لفظي يقوم على استخدام الإشارات والإيماءات كالابتسامة وحركات الرأس واليدين، كل ذلك يشكل تواصلاً فعالاً يجعل التعليم فعالاً والتعلم سهلاً.

تفاعل المعلم - الطالب:

للمعلم أثر كبير في تشكيل مفهوم الذات الأكاديمية لدى التلاميذ مما ينعكس أثره على تطور جوانب شخصية الطفل في المستقبل - وتشير البحوث إلى وجود العديد من العوامل التي تؤثر في عملية تفاعل المعلم والطالب وأهم هذه العوامل ما يلي:

(1) **التكوين الادراكي للمعلم وتقييم الطلاب:**

حيث أن الأحكام التي يطلقها المعلم على تلاميذه، والأحكام التي يصدرها التلميذ على معلمه وزملائه، تتأثر بالتكوين الادراكي لكل منهما، وبما يحمله من اتجاهات وقيم ومعتقدات. واتجاهات المعلمين نحو الطلاب لا تقوم على مستوى تحصيلهم فقط، بل تقوم على بعض الخصائص أو الصفات الشخصية الأخرى التي يتمتع بها الطلاب.

(2) أثر الشكل الخارجي أو الجاذبية الجسمية للطلاب:

فقد حاول بعض الباحثين في مجال علم النفس التربوي معرفة مدى تأثر أحكام المعلمين وتقديرهم لطلابهم بخصائص ومظهر الطلاب الخارجي – ووجد أن المعلمين يميلون إلى تقدير الطلاب ذوي المظهر الخارجي الجذاب أفضل من تقدير الطلاب ذوي المظهر غير الجذاب – غير أن ذلك يمثل أمراً بعيداً عن الموضوعية، ولا يقنع الطلاب، ولهذا يجب على المعلم أن يبني أحكامه تجاه الطلاب على الخصائص المرتبطة بعملية التعليم والتعلم.

(3) أثر المستوى الاقتصادي – الاجتماعي:

تشير بعض الدراسات إلى تأثرّ أحكام المعلمين وتفاعلهم مع الطلاب بالمستوى الثقافي والطبقة الاقتصادية والاجتماعية للطلاب. حيث يميل المعلمون إلى تقدير الطلاب ذوي الطبقات العليا أكثر من المنخفضة. إلاّ أن ذلك لا يعني بأية حال من الأحوال إهمال العوامل الأخرى المؤثرة في تفاعل المعلم مع طلابه وتقديرهم مثل التحصيل والدافعية ومستوى الطموح... الخ.

(4) أثر جنس المعلم:

نظراً لما لوحظ من اختلاف التحصيل والسلوك الصفي بين البنين والبنات، فقد حاول الباحثون تفسير ذلك في ضوء جنس المعلم. وجد أن المعلمات يعاملن الصبيان على نحو يختلف عن معاملة البنات، كما أنهن غير قادرات على تزويد التلاميذ الصبيان بالنماذج الذكرية المناسبة التي تساعدهم على فهم دورهم.

ولكن هناك بحوث أخرى ترى أن الفروق الجنسية بين الصبيان والبنات تؤدي إلى تباين أنماط التفاعل الصفي بصرف النظر عن جنس المعلم وهذا يعني أن جنس التلاميذ أنفسهم يلعب دوراً في الأداء الأكاديمي. وعموماً فالمعلم الفعال يجب أن يتقن أصول المهنة بصرف النظر عن جنسه.

(5) أثر الطلاب:

صار من المعروف أن للطلاب قدرة على تغيير المعلم وتغيير سلوكه اللفظي من خلال أنماط استجاباتهم لهذا السلوك، كأن تكون هذه الأنماط سلبية أو إيجابية، مما يؤثر تدريجياً في تغيير اتجاهات المعلم نحو هؤلاء الطلاب فتنشأ علاقات إيجابية بينه وبينهم... وعلى المعلم أن يبني عملية التفاعل الصفي مع غالبية طلاب صفه، لأن طلابه يلعبون دوراً هاماً في تشكيل أنماط التفاعل الصفي فعلاً.

تفاعل الطالب - الطالبة:

إن عملية التفاعل الصفي وتأثيرها على التحصيل والأداء الأكاديمي لا تقتصر على تفاعل المعلم والطالب فقط، بل هناك كذلك التفاعل الذي يقوم بين الطلاب أنفسهم، وتأثير ذلك في إنشاء علاقات اجتماعية وصداقات ونمو اجتماعي.. ولعل ذلك يرجع إلى الدور الهام الذي تلعبه جماعة الأقران والذي يتمثل في:

- إتاحة الفرصة للطفل لممارسة علاقات يكون فيها على قدم المساواة مع الآخرين (أي الأقران) في حين أنه يحتل مركزاً ثانوياً في علاقاته مع الراشدين.
- توفر جماعة الأقران فرصة اكتساب مكانة خاصة وتحقيق هوية متميزة.
- تشكل جماعة الأقران مصدراً للمعلومات غير الرسمية التي لا تتناولها المعلومات والموضوعات المدرسية كألعاب وتقاليد... الخ.
- تزود جماعة الأقران الطفل بالشجاعة والثقة بالنفس نظراً لما يجده داخلها من تأييد ودعم، مما يساعده على الاستقلال الذاتي.

ثبت المصطلحات

سوف نورد في هذا الجزء ثبتا للمصطلحات العلمية المتخصصة والتي ورد ذكرها في الصفحات السابقة مع ما يقابلها في المصطلح الانجليزي مما يحقق للطلبة فائدة كبيرة في التعرف على المصطلحات الأساسية في هذا الفرع من علم النفس. وقد رتبت هذه المصطلحات وفق تواردها في متن الكتاب

ثبت المصطلحات

Faculty Psychology	سيكولوجية الملكات
Personal Equation	المعادلة الشخصية
Darwinesm	الدارونية
Two - Factors theory	نظرية العاملين
Trait	السمة
Observarion	الملاحظة
Method	طريقة
Introspection	الاستبطان
Psychological Measurment	القياس النفس
Property	الخاصية
Classification	التصنيف
Ordinal Scale	الميزان الترتيبي
Ratio Scale	الميزان النسبي(النسبة)
Psychological Test	الاختبار النفسي
Psychometric approach	المنهج السيكومتري
Experimental analysis of be haviour	التحليل التجريبي للسلوك
Maximum Performance	الأداء الأقصى
Absolute Zero	الصفر المطلق
Intensity	الشدة
Equality	التماثل أو التساوي
Objectivity	الموضوعية
Reliability	الثبات
Validity	الصدق
Face Validity	الصدق الظاهري
Content Validity	صدق المحتوى
Standard deviation	الانحراف المعياري
Standard Scores	الدرجة المعيارية
Deviation Coefficient	معامل التشتت
Mode	المنوال

Mean	المتوسط
Normal Distribution	التوزيع الاعتدالي
Heridity Factors	العوامل الوراثية
Enviromental Factors	العوامل البيئية
Biological & Physiological Factors	العوامل البيولوجية والفسيولوجية
Conception	الإخصاب
Specific Genes	الجينات النوعية
Identical twins	التوائم المتماثلة
Chromosomes	الكروموسومات
Sperm	الحيوان المني
Ovum	بويضة
Social Enviroment	البيئة الإجتماعية
Interaction	التفاعل
Constructional Characterstics	خصائص بنائية
Functional Charcterstics	خصائص وظيفية
Nervous System	الجهاز العصبي
Central Nervous System	الجهاز العصبي المركزي
Autonomic Nervous System	الجهاز العصبي الذاتي
Sympathetic System	الجهاز السمبتاوي
Parasympathetic System	الجهاز البارا سمبتاوي
Cerebal Cortex	منطقة اللحاء (القشرة المخية)
Endocrine System	الجهاز الغدي
Hermones	الهرمونات
Pitutary gland	الغدة النخامية
Thyroid gland	الغدة الدرقية
Adrena line Gland	الغدة الكظرية
Ovaries Or testes	الغدة التناسلية
Pancreas	البنكرياتس
Experimental Breeding	التنشئة التجريبية
Selective Breeding	التنشئة الانتقائية

Individual differences	الفروق الفردية
Receptors	المستقبلات الحسية
Behaviour	السلوك
Intelegence	الذكاء
Cross - Cultural Studies	الدراسات عبر الثقافية
Growth Curve	منحنى النمو
Age Curve	منحنى العمر
Puberty	البلوغ
Socialization	التنشئة الإجتماعية
Gender	الجنس (بالمعنى الاجتماعي)
Sex	الجنس (بالمعنى البيولوجي)
Culture	الثقافة
Self - esteem	تقدير الذات
Mental age	العمر العقلي
Chronological age	العمر الزمني
Genius	النبوغ / النابغ
Mastery Learning	التعلم الاتقاني
Personalized System of instruction	نظام التدريس الشخصي
Programmed Learning	التعلم المبرمج
Evaluation of Performance	تقييم الأداء
Guidance	التوجيه
Clinical approach	المنحى الإكلينيكي
Differential Psychology	علم نفس الفروق
Classification	التصنيف
Metabolism	الأيض (الهدم والبناء)
Analysis	تحليل
Ability	قدرة
Acquired	مكتسب
Adrenal gland	الغدة فوق الكلوية
Brain	دماغ / مخ

Cerebral	دماغي / مخي
Coefficient	معامل
Dizigotic twins	توائم اخوية
Identical Twins	توائم متماثلة
Endocrine glands	غدد صماء
Drugs	العقاقير
Correlation	ارتباط
Culture	ثقافة
Devialion	إنحراف
Standred deviation	إنحراف معياري
Experience	خبرة
Experiment	تجربة
Experimental	تجريبي
Faculty	ملكة / ملكات
Innate	فطري
Graph	رسم بياني
Maturation	نضج
Medium	الوسيط
Method	منهج أو طريقة
Methodology	مناهج البحث
Physiognomy	علم الفراسة
Pineal gland	الغدة الصنوبرية
Pituitary gland	الغدة النخامية
Reliability	ثبات الاختبار
Validity	صدق الاختبار
Seletive	الانتقالية
Senses	حواس
Quantity	كمية
Quality	كيفية
Questionnaire	استبيان

Evaluation	تقويم
Norms	معايير
Criteria	محكات
Race	سلالة
Ratio	نسبة
Statistics	علم الاحصاء
Sensorimotor	حسي - حركي
Anxiety	القلق
Aggression	العدوان
Cross-Culture	عبر - حضاري
Similarity	تشابه
Skill	مهارة
Social	اجتماعي
Socialization	التنشئة الاجتماعية
Variables	متغيرات
Test	اختبار
Age norms	معايير العمر
Central tendency	النزعة المركزية
Criterion reference	محكية المرجع
Data	بيانات
Frequency distribution	التوزيع التكراري
Verbal tests	اختبارات لفظية
Non verbal tests	اختبارات غير لفظية
Percentil norms	المعايير المئينية
Rating scales	مقاييس التقدير
Test - retest	إعادة الاختبار
Traits	سمات
Formative evaluation	التقويم التكويني

1 - أحمد عزت راجح: **اصول علم النفس** - المكتب المصري الحديث، القاهرة - 1970 م.

2 - أحمد محمد حسن صالح: **قابلية التعاطف وعلاقاتها ببعض المتغيرات الأسرية لدى الطفل رياض الأطفال.** المجلة المصرية للدراسات النفسية - تصدرها الجمعية المصرية للدراسات النفسية - العدد العاشر - أكتوبر - 1994 م.

3 - أمال أحمد صادق، فؤاد أبو حطب: **علم النفس التربوي،** ط 4 ، الأنجلو المصرية، 1988 .

4 - أن نستازي، جون فولي: **سيكولوجية الفروق بين الإفراد والجماعات،** ترجمة سيد محمد خيري وأخرون الشركة العربية للنشر والطباعة، القاهرة، 1959.

5 - انشراح محمود دسوقي: **الفروق بين طلاب الريف وطلاب الحضر في ادراك المعاملة الوالدية وعلاقة ذلك ببعض** خصائص الشخصية. مجلة علم النفس العدد السابع عشر 1991، الهيئة المصرية العامة للكتاب.

6 - جابر عبد الحميد: **علم النفس التربوي:** النهضة العربية 1994 م.

7 - جابر عبد الحميد، يوسف الشيخ: **سيكولوجيته الفروق الفردية،** النهضة العربية - القاهرة.

8 - جابر عبد الحميد: التقويم التربوي والقياس النفسي، الطبعة الأولى، 1983 ، النهضة العربية.

9 - جابر عبد الحميد: **علم النفس التربوي،** الطبعة الثالثة، 1994 ، النهضة العربية.

10 - جليفورد: **ميادين علم النفس النظرية والتطبيقية** - المجلد الثاني - دار المعارف - القاهرة 1965م.

11 - جون كونجر وأخرون: **سيكولوجة الطفولة والشخصية،** ترجمة أحمد عبد العزيز سلامه - واخر - النهضة العربية، 1970م.

12 - حامد عبد العزيز الفقي: **دراسات في سيكولوجية النمو** - دار القلم، الكويت، 1983 م.

13 - رشاد علي عبد العزيز موسى: **سيكولوجية الفروق بين الجنسين** مؤسسة مختار ودار عالم المعرفة - 1991 م.

14 - رشاد موسى: **النوع كمحدد سلوكي في الاكتئاب النفسي "دراسة عاملية"** مجلة علم النفس - الهيئة المصرية العامة للكتاب - العدد الحادي عشر 1989.

15 - رشاد موسى، صلاح أبو ناهية: **الفرق بين الجنسين** في إدراك السلوك الوالدي للأسرة الفلسطينية بقطاع غزة مجلة علم النفس الهيئة المصرية العامة للكتاب - العدد السادس 1982 .

16 - روبرت ثوراندايك، البزابيث هيجن: **القياس والتقويم في علم النفس والتربية.** ترجمة: عبد الله زيد الكيلاني، عبد الرحمن عدس، مركز الكتب الأردني، 1989م.

17 - ريتشاد س. لازاروس: **الشخصية،** ترجمة سيد محمد غنيم - دار الشروق ط 2 - 1984م.

18 - زيدان عبد الباقي: **الأسرة والطفولة،** النهضة المصرية، 1980م.

19 - سامي عبد القوي علي: **خصائص الشخصية المرتبطة بتدخين السجائر** مجلة علم النفس، العدد السابع، 1988، الهيئة المصرية العامة كالكليات.

20 - ستيفن روز وأخرين: **علم الاحياء والأيديولوجيا والطبيعة البشرية** - ترجمة مصطفى إبراهيم فهمي، عالم المعرفة - الكويت - العدد 199 ، 148.

21 – سعد جلال: **المرجع في علم النفس**، مطبعة المصري الإسكندرية، 1985م.

22 – سليمان الخضري الشيخ: **سيكولوجية الفروق الفردية في الذكاء**. دار الثقافة القاهرة – بدون تاريخ.

24 – سهير أنور محفوظ: **الفروق بين الجنسين في الجوانب الوجدانية لبنية شخصية طلاب الجامعة**. المجلة المصرية للدراسات النفسية – العدد الثاني – أبريل 1992م.

25 – سهير كامل أحمد: **المدخل إلى علم النفس** – الأنجلو المصرية، 1994م.

26 – صفوت فرج: **القياس النفسي**، دار الفكر العربي 19.

27 – عباس محمود عوض وأخرون: **دراسة مقارنة للفروق بين الجنسين في الشعور بالرضا عن الدراسة لدى التلاميذ الحلقتين الأولى والثانية من التعليم الأساسي بالمدارس الرسمية واللغات**. المؤتمر السنوي الرابع للطفل المصري – الطفل المصري وتحديات القرن الحادي والعشرين – مركز دراسات الطفولة – جامعة عين شمس 1991 م – المجلد الثالث.

28 – عبد الستار إبراهيم: **الإنسان وعلم النفس** – عالم المعرفة – الكويت – العدد 86 – فبراير 1985م.

29 – عبد الوهاب محمد كامل – **سيكولوجية التعلم والفروق الفردية** – النهضة المصرية – ط 2 – 1994 م.

30 – عبد الرحمن عدس: **علم النفس التربوي "نظرة معاصرة"**، مكتبة دار الفكر – عمان، 1998.

31 – عبد المجيد نشواتي: **علم النفس التربوي**، مؤسسة الرسالة – بيروت – 1995.

32 – عزت سيد إسماعيل: **علم النفس الفسيولوجي** – وكالة المطبوعات – الكويت – 1982م.

33 – عطوف محمود ياسين: **اختبارات الذكاء والقدرات العقلية بين التطرف والاعتدال**، قرار اعتدال دار الأندلس – بيروت – لبنان – 1981م.

34 – عفاف ممدوح سالم: **الاضطرابات السلوكية في اطفال** المدارس الابتدائية دراسة مقارنة بين الذكور والإناث رسالة ماجستير غير منشورة معهد الدراسات العليا للطفولة جامعة عين شمس 1991.

35 – علي حسنين، عفت الوكيل: **الأداء الحركي لسن ما قبل المدرسة**. دراسة مقارنة بين البنين والبنات. بحوث مؤتمر معلم رياض الأطفال الحاضر والمستقبل، كلية التربية بالزمالك – جامعة حلوان – 1987م.

36 – فؤاد أبو حطب، سيد أحمد عثمان: **التقويم النفسي**، ط 4 ، الأنجلو المصرية، 1985.

37 – فؤاد البهي السيد: **الذكاء** – دار الفكر العربي، ط 5 – 1994م.

38 – فؤاد البهي السيد: **علم النفس الإحصائي وقياس العقل البشري** – دارة الفكر العربي، ط 2 ، 1979م.

40 – فتحي الديب: **التقويم وبناء الاختبارات في التعليم الجامعي**. مجلة العلوم التربوية، المجلد (1) ، العدد (1) يوليو 1993م.

41 – فتحي مصطفى الشرقاوي : **محاضرات في الفروق الفردية**: بيروت ناشر 1994م.

42 – فتحي مصطفى الشرقاوي، إيمان عبد الحميد القماح: **الطفل المتاخر لغوياً مفهومه عن ذاته دراسة مقارنة** لفروق بين الجنسين مجلة علم النفس المعاصر – المجلد الثاني – العدد السابع – 1993 م – كلية الآداب – جامعة المنيا.

43 – فرج عبد القادر طه – **اصول علم النفس الحديث** – دار المعارف – 1989م.

44 – فيليب فرنون: **الذكاء في ضوء الوراثة والبيئة** – النهضة المصرية – القاهرة – 1988م.

45 – فيليب فرنون: **الذكاء في ضوء الوراثة والبيئة** ترجمة: فاروق عبد الفتاح علي موسى – النهضة المصرية الطبعة الأولى 1988م.

46 – قدري حنفي، سيد عبد العال: موضوعات في القياس السيكولوجي – دار فينوس للطباعة والنشر – بدون تاريخ.

47 – كوثر السعيد الموجي: القياسات الجسيمة والمهارات الحركية الأساسية لدى أطفال دور الحضانة "المؤتمر السنوي الأول للطفل المصري" تنشئته ورعايته" 1988 م – المجلد الأول، مركز دراسات الطفولة – جامعة عين شمس.

48 – لي. إرمان، بيترا بارسونز، **وراثة وتطور السلوك**، ترجمة أحمد شوقي حسن، رمزي علي العدوى – دار ماجروهيل للنشر، 1983م.

49 – مجدي عبد الكريم: **التقويم والقياس في التربية وعلم النفس** الطبعة الأولى، 1996 ، النهضة المصرية.

50 – محمد عودة الريماوي: **سيكولوجية الفروق الفردية والجمعية في الحياة النفسية**. دار الشروق للنشر والتوزيع. بيروت – لبنان – 1994.

51 – محمد جواد محمد الخطيب: **تحديد مستوى النمو الحركي لأطفال حضانات منطقة شرق القاهرة التعليمية**. رسالة ماجستير غير منشورة، معهد الدراسات العليا للطفولة – جامعة عين شمس – 1985م.

52 – محمد رمضان محمد **الفروق الفردية** – 1982 – غير مبين الناشر.

53 – محمد عبد السلام أحمد: **القياس النفسي والتربوي**، المجلد الأول، النهضة العربية، ب ت.

54 – محمد عبد الظاهر الطيب، مدحت عبد الحميد – **الفروق بين الجنسين في الشعور بالغيرة لدي الأطفال**: دراسة عاملية – المؤتمر السنوي الرابع للطفل المصري وتحديات القرن الحادي والعشرين – مركز دراسات الطفولة – جامعة عين شمس – 1991 – المجلد الأول.

55 – محمد عبد القادر عبد الغفار **المدخل لعلم النفس الفارق** – دار النهضة العربية – القاهرة – 1987.

56 – محمد عبد الله البيلي وآخرون: **علم النفس التربوي وتطبيقاته**، مكتبة الفلاح – الكويت – 1997.

57 – محمود السيد أبو النيل: **الإحصاء النفسي والاجتماعي**، غير مبين الناشر – ط 3 – 1987.

58 – محمود السيد أبو النيل: **التحليل العاملي لذكاء وقدرات الإنسان**، دراسة عربية وعالمية – دار النهضة العربية – بيروت – 1986.

59 – محمود السيد أبو النيل: **علم النفس الاجتماعي**: دراسات مصرية وعالمية، الجهاز المركزي للكتب الجامعية والمدرسية، 1975.

60 – محمود السيد أبو النيل، انشراح محمود دسوقي: **علم النفس الفارق**: دراسات عربية وعالمية، النهضة العربية – بيروت، 1986.

61 – موريس روكلن: **تاريخ علم النفس**، ترجمة، علي زيعور – دار الأندلس – بيروت – لبنان – الثاني 1981.

62 - Anasstasi, A.: **Psychological Testing,** 6 Th. Ed. Ma Cmillan Pubishing Company. Inc. N.Y. 1988.

63 - Ausubel, D. P. Noveke', S. Dand Haesian, H. 1978, **Educational Psychology:** Acognetive View, New York, Han, Rinehart and Winston.

64 - Bee, Helen: The developing **Child eighth ed.** Addison - Wesley education al Pule. Inc. 1997.

65 - Gage, N. L. and Bevliner, D. C., 1979. **Educational psychology,** Chicago: Rand Mc Nally.

66 - Good Win, W. L. and Klansmiar, H. J. 1975, **Facilating student learning and introduction to** educational psychology. New York: Harp, and Row, publishers.

67 - H. Musser - Paul: **child pycholgy,** 10 urth ed. Vol. Iv. Social ijiation, personality and social develo pment john wileysohs n.y. 1983.p 245.

68 - Harris, A. Christine. **Child development** west pulehishing company - n.y 1986. p. 415.

69 - Harris, A. C.: **child development,** West Publishing Company - 1986.

70 - Hoffman, mavtin: **father absence and comscience development,** develo pmental psychology, vol. 4 no 3 1971 p. 404 - 406.

71 - Jurlock, E.B.: **child development,** sixth ed. Mc Grow hill Publishing comping. 1983.

72 - Hohn and Ema P. : **The Social Wele - and introduction to Sociology** third ed. Harper, Row Publi shers. WCB 1983.

73 - Pederson, Frank, A: **In font development in Jathen alesent jamilies, psychological abstract,** vol. 69 4 - 6 - 1983. p 51 - 61.

74 - Rita L. Athinson, Richard, C. Athinson, Edward E. Smith, Dary J. Ben, and, Susam Nolen - Hoeksema, 1993. Introduction to psychology, New York, Ted Buchholz publisher.

75 - Ross Vasta, Marshall M. Haith, Scott A. Miller, 1992. **Child pyschology,** New York, John Wiley and Sons, Inc.

76 - Santrack . W.J.: **Life span development**. WVCB lowa 1983.

77 - Shackleton & Fletchon: **Individual differences.** Harper, Row Publishers, 1983.

78 - Shaffer, D.R "**Development al Psychology, Childhood and Asolescence**. 2 nd. Ed. California: Brooks / Cole Publishing Compoing 1989.